



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA E MUSEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL – MINTER
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR



LIDIA MONTANHA CASTRO

KAMI YANOMAE YAMAKINŨ YAMA THË ã ONI POU
NÓS YANOMAE PEGAMOS A ESCRITA:
PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ENTRE OS YANOMAE

Recife - Pernambuco

2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA E MUSEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL – MINTER
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR



LIDIA MONTANHA CASTRO

KAMI YANOMAE YAMAKINI YAMA THE ã ONI POU
NÓS YANOMAE PEGAMOS A ESCRITA:
PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ENTRE OS YANOMAE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Antropologia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio Pellegrini

Coorientador: Prof. Dr. Renato Monteiro Athias

Recife - Pernambuco

2013

Catálogo na fonte
Bibliotecária Divonete Tenório Ferraz Gominho, CRB4-985

C355k Castro, Lidia Montanha.
Kami Yanomae yamakini yama thë ã oni pou. Nós Yanomae pegamos a escrita: Práticas de letramento entre os yanomae / Lidia Montanha Castro. – Boa Vista; Recife: O autor, 2013.
150f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio Pellegrini.
Coorientador: Prof. Dr. Renato Monteiro Athias.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco.
CFCH. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Mestrado Interinstitucional – MINTER/UFRR, 2013.
Inclui bibliografia.

1. Antropologia. 2. Índios Yanomami. 3. Letramento. 4. Escrita – Prática de ensino. 5. Índios – Educação I. Pellegrini, Marcos Antonio (Orientador). II. Athias, Renato Monteiro (Coorientador). III. Título.

301 CDD (22. ed.) UFPE (BCFCH2014-22)

LIDIA MONTANHA CASTRO

KAMI YANOMAE YAMAKINI YAMA THE ã ONI POU
NÓS YANOMAE PEGAMOS A ESCRITA:
PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ENTRE OS YANOMAE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Antropologia.

Aprovado em: 17/12/2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o Dr^o Marcos Antonio Pellegrini (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Antropologia – UFRR

Prof^o Dr^o Carlos Alberto Cirino (Examinador Titular Interno)
Programa de Pós-Graduação em Antropologia – UFRR

Prof^a Dr^a Elaine Moreira (Examinadora Titular Externa)
Universidade Federal do Amazonas – UFRR

Às minhas velhinhas:

Maria Freitas Cruz (Mãe Lila)

Iraci Freitas Cruz (Tia Cici) e

Gildete Freitas Cruz (Tia Dete)

Com todo o meu amor e agradecimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus por estar viva e ter força e coragem para superar os obstáculos e prosseguindo a minha caminhada.

À minha mãe e minhas irmãs que apesar da distância me deram amor, força e incentivo incondicionais.

Ao meu filho amado, João Montanha Gallego, meu companheirinho de todos os dias, agradeço a Deus por você ser esse anjo de luz e dar sentido a minha vida.

À Marcos da Silva Gallego, pelas correções no texto e por me ensinar o valor da persistência.

Aos Yanomami por terem me recebido com tanta atenção e carinho nesta nova fase da nossa relação, principalmente ao Levi Yanomami, por ter me oportunizado o estudo do seu diário xamânico.

À Claudia Andujar que há algum tempo permitiu a uma jovem professora com pouca experiência pudesse se formar entre os Yanomami.

Ao Instituto Socioambiental – ISA por ter me indicado para a bolsa de estudo e a Porticus por ter me proporcionado um ano de dedicação exclusiva aos estudos.

À Hutukara Associação Yanomami, por ter referendado a pesquisa e me proporcionado a participação na sétima assembléia geral e pelas experiências vivenciadas diariamente.

À Diocese de Roraima por ter me proporcionado a participação no encontro de xamãs e na oficina para revisão do Projeto Político Pedagógico da região Missão Catrimani.

Às equipes do ISA Roraima e da Hutukara pelo apoio e incentivo.

À equipe do Nuhsa pelas orientações e a equipe do Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco pela acolhida e atenção.

Aos colegas e professores pelos momentos de convivência, aprendizagens e trocas. Especialmente as minhas colegas de quarto Denise Figueiredo e Merlete Pereira, ao sempre prestativo amigo Fernando Alvarenga e a companheira Brasilina Hermano.

Ao meu orientador Marcos Pellegrini por esses meses de convivência, pelas experiências de partilhas e aprendizagens, por me orientar sem me induzir.

Meus sinceros agradecimentos a Ilce Mesquita, minha fiel escudeira que cuidou com carinho do meu lar e da minha família. Assim com são sinceros o meu carinho pela família Brondino, pelo apoio nos momentos mais difíceis dessa caminhada e por nos acolher com tanto amor e alegria.

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco os usos da escrita e as práticas de letramentos entre os Yanomae do Demini, Toototopi e Missão Catrimani, três regiões localizadas na Terra Indígena Yanomami. Partindo de uma visão crítica, reflexiva, contextual, social e histórica da escrita esta pesquisa propõe um diálogo entre os estudos de letramentos e os povos indígenas, além de apresentar um registro dos processos de alfabetização, escolarização e formação dos Yanomae. Tem com eixo central a descrição das práticas de letramentos desenvolvidas pelos Yanomae e considera que apesar do pouco tempo de apropriação da escrita, ela é utilizada em diferentes contextos, por jovens e velhos, homens e mulheres, alfabetizados ou não, cada um a seu modo possui conhecimentos e sabem lidar com a escrita fazendo diferentes e variados usos.

Palavras chaves: Yanomami, Escrita e práticas de letramentos, Educação Escolar Indígena

ABSTRACT

This research focuses on the use of writing and practices of literacies among the Yanomae Demini Toototopi and Mission Catrimani three regions located in the Yanomami. From a critical, reflexive, contextual, social and historical view of writing this research proposes a dialogue between studies of literacies and indigenous peoples, and present a record of the processes of literacy, schooling and training yanomae. It has a central axis describing the practices of literacies developed by yanomae and believes that despite the short time of ownership of writing, it is used in different contexts, by young and old, men and women, literate or not, each in his own way Have knowledge and know how to deal with writing doing different and varied uses.

Literacies practices Yanomami, Writing and Indigenous Education: keywords

LISTAS DE MAPAS

Mapa 1: Terra Indígena Yanomami e as regiões contempladas na pesquisa

Mapa 2: Relevo da região habitada pelos Yanomami

Mapa 3: Distribuição geográfica das línguas Yanomami

Mapa 4: Expedições da Comissão Brasileira de Demarcação de Limites (CBDL)

Mapa 5: Missões Religiosas entre os Yanomami depois da década de 1950

Mapa 6: Postos da Funai, missões e invasões dentro do território yanomami na década de 1980

Mapa 7: Pistas clandestinas da TIY em 1991

Mapa 8: Distrito Sanitário Especial Indígena - Yanomami e Ye'kuana - DSEI-YY

Mapa 9: TIY com a localização dos participantes do 3º curso - 2003

Mapa 10: Região da Missão Catrimani

Mapa 11: Região do Demini

Mapa 12: Região do Toototopi

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: Família Linguística Yanomami

Quadro 2: Correspondência entre o mapa de Ferreira e a classificação de Ramirez

Quadro 3: Abrangência da formação dos professores yanomami - 3º curso - 2003

Quadro 4: Alfabetos das línguas Yanomami

Quadro 5: Escolas Yanomami e Ye'kuana - 2013

Quadro 6: Resumo das doze etapas intensivas no período de 2001 a 2009

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: Círculos de relações intercomunitárias

Figura 2: Diário do Levi

Figura 3: Diário do Levi

LISTAS DE GRÁFICO

Gráfico 1: Número de professores Yanomami por organização de apoio 2001 a 2003

Gráfico 2. Pirâmide Etária do DSEI – YY - 2013

FOTOS

Foto 1 e 2: Monumento de recepção aos Xamãs / Fonte: Corrado Dalmonego

Foto 3 – Tenosi pintando o rosto

Foto 4 - Tenosi do Demini e Romeu do Parawau iniciando a pintura

Foto 5 – Cobrindo a cabeça com as penas de gavião

Foto 6 – Geraldo pintado, com a cabeça coberta de penas e com as penas de arara nos braços

Foto 7 – Alexandre com seu caderno de anotações

Foto 8 – Jovens fazendo a relatoria do encontro

Foto 9 – Remo registrando o encontro de xamãs

Foto 10 – Pátio central da comunidade no momento da abertura do evento.

Foto 11 – Levi fazendo anotações em seu caderno

Foto 12 – Tenose se apresentando com o caderno e caneta em mãos

Foto 13 – Jovens com palavras: serra e yaroamë escritas nas costas

Foto 14 – Jovem com palavras escritas nas pernas: João e Yaroamë

Foto 15 - Irmã Meiry Agnes apresentando as cartas

Foto 16 – Casa coletiva

Foto 17 – Bernaro lendo a carta

Foto 18 e 19 - Interior da casa coletiva Rasasi

Foto 20 – Moça lendo o jornal da rede

Foto 21 – Geremias lendo o jornal, ao lado sua esposa faz beiju

Foto 22 - Dani mostra o Registro de Nascimento Indígena RANI

Foto 23 – Kaxitao

Foto 24 – Moradores de Kaxitao

Foto 25 – Escola construída pela comunidade

Foto 26 – Professor Lourenço e seus alunos

Foto 27 – Lourenço escrevendo do diário de classe, ao fundo, cartazes com operações matemática

Foto 28 – Serra de Watoriki

Foto 29 – Vista aérea da comunidade Watoriki

Foto 30 – Professora Ehuana carrega seu filho na tipóia enquanto escreve no caderno do aluno

Foto 31 – Turma de alunos da professora Ehuana e do Professor Junior

Foto 32 – Professor Eudes escrevendo na louza ao fundo e alunos sentado a mesa

Foto 33 – Louza com desenho das aves

Foto: 34 – Aluno desenhando um pássaro

SIGLAS

AIS – Agente Indígena de Saúde

CASAI – Casa de Apoio a Saúde do Índio

CBDL – Comissão Brasileira de Demarcação de Limites

CCPY – Comissão Pró Yanomami

CEE/RR – Conselho Estadual de Educação de Roraima

CEFRR – Centro de formação dos Profissionais da Educação de Roraima

CNPQ - Conselho Nacional de Pesquisa

CPF – Cadastro de Pessoa Física

CPI /AC – Comissão Pró Índio do Acre

DOE-RR – Diário Oficial do Estado de Roraima

DSY – Distrito Sanitário Yanomami

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNS – Fundação Nacional do Índio

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

HAY – Hutukara Associação Yanomami

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

MEVA – Missão Evangélica da Amazônia

MJ – Ministério da Justiça

MNTB – Missão Novas Tribos do Brasil

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PEI – Programa de Educação Intercultural (CCPY)

PEY – Programa de Educação Yanomami (ISA)

PI – Posto Indígena

PPP – Projeto Político Pedagógico

RANI – Registro Administrativo de Nascimento Indígena

RG – Registro Geral

SECD/RR – Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima

SECOYA – Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami

SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

TEEYY – Território Etnoeducacional Yanomami e Ye'kuana

TI – Terra Indígena

ONG – Organização Não Governamental

TIY – Terra Indígena Yanomami

UNESCO – Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I - DOS ESTUDOS SOBRE ESCRITA ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS SOCIAIS ENTRE POVOS INDÍGENAS	26
1.1. REVENDO ALGUNS ESTUDOS SOBRE ESCRITA E LETRAMENTO.....	27
1.2. ESTUDOS SOBRE ESCRITA E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ENTRE POVOS INDÍGENAS .	32
1.3. ESCRITA, LETRAMENTOS, PRÁTICAS E AGÊNCIAS ALGUNS CONCEITOS.....	39
CAPÍTULO II - OS YANOMAMI.....	45
2.1. EXPANSÃO TERRITORIAL E DISTRIBUIÇÃO DAS LÍNGUAS YANOMAMI.....	45
2.2. UM SÉCULO DE CONTATO: OS VÁRIOS TIPOS DE “BRANCOS” COM SUAS DIFERENTES MANEIRAS DE SE RELACIONAR.....	49
2.3. ORGANIZAÇÃO SOCIAL E A FALA ENTRE OS YANOMAMI.....	59
CAPÍTULO III - PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO, ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO ENTRE OS YANOMAE.....	63
3.1. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA UM PANORAMA NACIONAL DA RELAÇÃO DO ESTADO COM OS POVOS INDÍGENAS	63
3.2. EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS YANOMAMI	68
3.3. PROCESSOS EDUCACIONAIS ENTRE OS YANOMAE NO CATRIMANI, TOOTOTOPI E DEMINI.	77
3.3.1. Missão Catrimani	77
3.3.2. DEMINI.....	80
3.3.3. Toototopi	84
3.4. PROJETO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E O MAGISTÉRIO YARAPIARI.....	87

CAPÍTULO IV - PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ENTRE OS YANOMAE	97
4.1. MISSÃO CATRIMANI	99
O Encontro de xamãs	99
O convite para o encontro de xamãs	104
O Diário xamânico de Levi	105
As cartas, livros, jornais são alguns meios de circulação da escrita.....	112
4.2. TOOTOTOPI.....	113
A escrita nos lugares	113
Cartas e documentos circulam pelos caminhos da floresta.....	113
Caxiri.....	118
Letramento Digital.....	120
Questionando a minha presença e dialonado sobre a pesquisa	120
Conversando com professora	121
A Escola do Piau.....	123
Mandando recado: escola e lugar de jovens e adultos.....	123
4.3. DEMINI – WATORIKI.....	124
A escola é para defender a floresta, é um espaço para os jovens e os adultos.....	124
Escola no Demini.....	125
Aprendendo a escrever.....	127
Aprendendo Português.....	127
Práticas de letramentos no ambiente escolar	128
Aula de xamanismo.....	129
Diálogos sobre pesquisas	130
Escrita dos mortos e sobre os mortos.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	139

INTRODUÇÃO

O desafio de escrever uma etnografia inicia-se como a necessidade de refletir e explicitar as relações estabelecidas entre eu, “agora pesquisadora”, o “objeto” desta pesquisa que é a escrita e os “sujeitos” que são os Yanomami. Reconhecendo que as relações estabelecidas influenciam desde a definição do objeto, o recorte, as análises, os materiais coletados e todo o direcionamento da pesquisa.

A necessidade de refletir sobre o desenvolvimento de pesquisas em contextos do qual se faz parte, que lhes é familiar ou com o qual se convive, deve-se também aos debates freqüentemente ocorridos durante as aulas do mestrado com os colegas e professores.

James Clifford (2011) apresenta a etnografia como uma alegoria “tanto no nível de seu conteúdo (o que ela diz sobre as culturas e suas histórias) quanto no nível de sua forma (as implicações de seu modo de textualização)”. Para o autor essa textualização é uma “alegoria ocidental redentora ou pastoral” que traduz um acontecimento singular, uma estrutura difusa, uma norma cultural diferente, em algo que possa ser reconhecido enquanto uma experiência humana (CLIFFORD, 2011, p. 59 e 60).

De acordo com Clifford, o fazer etnográfico atual é fruto de uma “reavaliação política e epistemológica no qual a natureza construída, imposta, da autoridade representacional tornou-se, de forma extraordinária, visível e contestada” (CLIFFORD, 2011, p.62).

Desta forma, a escrita etnográfica atual não deve ser vista como uma descrição cultural, com algo que simboliza ou representa o tema estudado, mas como uma das histórias sobre o tema pesquisado, que torna possível a construção da figura do outro. Segundo ele:

O comportamento estranho é tratado como significativo dentro de uma rede comum de símbolos – uma base comum de atividade compreensível válida para o observador e para o observado e por implicação, para todos os grupos humanos. Assim a narrativa etnográfica de diferenças específicas pressupõe e sempre se refere a um plano abstrato de similaridade (CLIFFORD, 2011. p.63).

E completa:

A etnografia do século XX tendeu a substituir (embora nunca completamente) essas alegorias históricas pelas humanísticas. Ela evitou uma busca das origens em favor da procura por similaridades humanas e diferenças culturais. Mas o processo de representação em si mesmo não

sofreu uma mudança essencial. A maioria das descrições dos “outros” continua a assumir e a se referir a níveis elementares ou transcendentais de verdade (CLIFFORD, 2011, p.64) {grifos no original}.

Para o autor, a etnografia “traduz a experiência em texto”, onde essa textualização é “resultado da observação, da interpretação, do diálogo” e da experiência individual do pesquisador que escolhe se a sua textualização apresentará múltiplas vozes, ou apenas uma, se apresentará o outro como um todo essencial, como um produto da sua narrativa, ou como um ser em circunstâncias históricas específicas. (CLIFFORD, 2011, p. 81, 82).

O maior desafio a encarar nesta elaboração etnográfica é evitar a produção de um trabalho ingênuo, por isso preciso reconhecer o contexto desta produção, e me perceber parte desse processo refletindo sobre a minha inserção e trajetória entre os Yanomami inicialmente como membro de projeto de educação e agora com um novo papel de pesquisadora, que continua mantendo os vínculos formais com a Hutukara Associação Yanomami e com o Instituto Socioambiental, realizando o exercício de me situar conforme recomenda Clifford.

Por outro lado, tenho plena consciência que estou desenvolvendo um estudo em um conjunto determinado de comunidades Yanomami, através da observação, interpretação e diálogo com sujeitos pensantes, politizados, letrados e em alguns casos também pesquisadores da cultura, organização social, econômica, educacional, da sociedade envolvente e da sua própria cultura.

Minha inserção com os Yanomami teve início em 1997, quando fui contratada pela Comissão Pró Yanomami - CCPY¹ para dar continuidade ao processo de alfabetização dos moradores de *Watoriki*² única comunidade na região Demini, com uma população a época de 105 Yanomami. Fui designada para ser professora alfabetizadora da turma de adultos: homens e mulheres de rostos e mãos marcadas que demonstravam pouca familiaridade com o lápis, papel, com a escrita e a minha tarefa era alfabetizá-los. Os jovens mais habilidosos formavam outra turma já alfabetizada que passou a estudar com outro professor Marcos W. Oliveira, também recém contratado pela CCPY.

A forma como a escola era organizada era algo completamente novo para mim. Uma escola que participava quem queria, não tinha um horário de aula rígido, a aula estava sempre sujeita as atividades comunitárias. Se havia pescaria pela manhã, a aula acontecia à tarde; se

¹ A CCPY mantinha um pequeno escritório em Boa Vista de onde coordenava as ações do projeto de saúde, desenvolvido em três regiões¹ da Terra Indígena Yanomami: Demini, Toototopi e Parawau) e em 1995 iniciou o projeto piloto de educação, contava com uma professora.

estava chovendo e ninguém saía para a floresta para caçar, estudávamos o dia todo, com pequenas interrupções apenas para pegar banana, beiju, ou algo que estivesse pronto nas panelas e logo em seguida vinha o chamado novamente: *Rixia yamaki esikoramou* (Lidia vamos fazer escola! Lidia, vamos estudar!).

A cada passo que dava dentro daquela comunidade, nas trilhas da floresta, junto com os Yanomami um mundo novo se abria para mim, um mundo encantador e repleto de desafios. Viver em uma casa coletiva, com mais de cem pessoas, ensinar a escrever numa língua que estava ouvindo pela primeira vez eram apenas alguns dos desafios da convivência com os Yanomami.

As atividades propostas pelos professores *napë pë*³ eram sempre realizadas com muito empenho e animação, os *Yanomae* estavam cheios de vontade e interesse em aprender a ler e escrever. Os alunos mais velhos, com quem trabalhei durante um ano, e que sempre demonstraram grandes dificuldades para fazer traços firmes e desenhar todas aquelas letras, muitos chegaram a aprender algumas sílabas, palavras e pequenas frases.

Homens e mulheres freqüentavam as escolas acompanhadas dos seus filhos pequenos, que não eram público alvo das aulas, mas aprendiam e acabavam auxiliando os seus pais nos traçados das letras e iniciaram o processo de alfabetização. Neste contexto, surgia um novo espaço de interação entre os yanomami. A aprendizagem entre os jovens era muito rápida, impressionante a vontade que eles tinham de aprender a escrever.

A escrita estava presente nos espaços escolares dentro da comunidade, nos corpos que estampavam letras, nos caminhos onde víamos letras, palavras e frases escritas nas árvores, dentro e fora da comunidade passamos a ver escrita por todos os lados.

O que mais me chamava à atenção era o interesse dos Yanomami em aprender à escrita. De acordo com Sahlins, o interesse é o que faz a diferença, “O interesse em algo é a diferença que esse algo faz para alguém”. O autor esclarece que o interesse é individual e social. “o interesse é um fato social e o indivíduo é um ser social”, mas as experiências são individuais (SAHLINS, 2008, p. 127 e 128).

A escrita foi certamente um fruto do interesse individual dos jovens que rapidamente se alfabetizaram e apreenderam as quatro operações, assim como um interesse social, da comunidade que abria espaço, valorizava e incentivava esse tipo de aprendizagem, na

² Comunidade localizada no extremo nordeste do estado do Amazonas, próximo ao limite do estado de Roraima.

³ Napë pë – Pessoa não Yanomami, não indígena. Dependendo do contexto também pode significar inimigo ou estrangeiro.

expectativa de formar seus agentes de saúde e professores. Segue a baixo, uma fala de Davi Kopenawa, que esclarece os objetivos dos Yanomami para a aquisição da escrita:

Nós queremos a escola para aprender a escrever a própria língua Yanomami, para não perder a nossa língua, para garantir a história dos Yanomami. Se não os napë vão continuar invadindo e ensinando só a língua deles, estragando a nossa, e isso nós não queremos.

Nós queremos que nossa língua permaneça com o jeito dos Yanomami. Queremos aprender a trabalhar com o papel, como vem acontecendo, porque o Yanomami já aprendeu um pouco.

Para nós isso é importante porque ajuda a preservar a nossa língua.

E também queremos escola para aprender a escrever a língua portuguesa, queremos ser bilíngües e aprender a contar os números, para aprender a falar com os napë e não sermos enganados.

Hoje os napë estão aprendendo conosco. Nós queremos mandar os nossos livros para o não-indígena ver e conhecer a nossa escrita, nossa palavra, e conhecendo o indígena Yanomami os napë vão começar a pensar e respeitar a nossa língua.

Quando o napë olhar a escrita dos Yanomami, os desenhos dos Yanomami, diferentes, aí ele vai respeitar a gente. Nós também queremos ensinar pra eles, pra eles protegerem a nossa floresta, o Amazonas, porque nós indígenas moramos na floresta.

Depois o próprio Yanomami vai virar professor para ensinar as crianças.

DAVI KOPENAWA, 2009, PPP do Magistério Yarapiari

Sigo há quinze anos trabalhando junto aos Yanomami onde desempenhei diferentes funções, professora alfabetizadora nas escolas das regiões Demini em 1997 e Toototopi em 1998, assessora pedagógica de campo 1999 a 2004, coordenadora do projeto de educação intercultural através da CCPY no período de 2005 a 2008 e através do Instituto Socioambiental de 2009 até 2011.

Nos primeiros cinco anos passei temporadas na Terra Indígena Yanomami, alfabetizando e assessorando as escolas Yanomami, no período de 2001 a 2011 as ações desenvolvidas foram no sentido de formar professores Yanomami e apoiar a implementação de uma rede escolar na floresta. Além de assessorar os Yanomami no diálogo com o governo brasileiro em busca do reconhecimento das escolas e da formação dos professores e promovendo o diálogo no sentido de resguardar as especificidades do processo escolar desenvolvido entre os Yanomami.

Mariza Peirano (1991) problematiza a atuação dos pesquisadores brasileiros que tem uma interlocução cultural e geográfica mais próxima, se compararmos com os primórdios das pesquisas etnográficas. A autora discute essa questão relacionando-a com o rigor científico e o compromisso teórico das pesquisas em ciências sociais.

Peirano (1991) retrata a situação do pesquisador brasileiro como um “exercício de malabarismo para determinar prioridades e hierarquia de problemas” e chamar a atenção para um possível relaxamento do rigor científico (PEIRANO, 1991, p. 3). Sendo o grande desafio dessa trajetória, desenvolver uma visão crítica das representações e utilizar a familiaridade que adquiri na convivência entre os Yanomami em um ponto positivo para o desenvolvimento desta pesquisa.

Tanto Peirano (1991) como Clifford (2011) apresentam a etnografia como um rito de passagem. Certamente a minha pesquisa de campo não foi um rito de passagem tão marcante quanto se eu estivesse pisando na terra yanomami pela primeira vez, pelo contrário foi marcada por reencontros com amigos, alunos, pais, mães, irmãos, filhos.

Contudo, estou consciente da finalidade do exercício do fazer etnográfico, entendido como um conjunto que envolve a observação, o estranhamento, exercício de reconhecer a alteridade. Segundo Peirano:

Ao fim de um século de pesquisa de campo, parece haver hoje certo consenso de que os dados de pesquisa não são apenas “observados”. Eles oferecem a possibilidade de que se possa revelar, não **ao** pesquisador, mas **no** pesquisador, aquele “resíduo” incompreensível, mas potencialmente significativo, entre as categorias nativas apresentadas pelos informantes e a observação do etnógrafo inexperiente na cultura estudada e apenas familiarizado com a literatura teórico-etnográfica da disciplina (PEIRANO, 1991, p. 7) [Grifos no original].

No meu caso, a convivência com os Yanomami deu-se no âmbito das ações educacionais, tanto no circuito das comunidades dentro da terra indígena yanomami, como assessora no diálogo com outros setores da sociedade nacional. E não como pesquisadora. Desta forma, essa convivência não se reverte automaticamente em um conhecimento teórico-etnográfico sobre os Yanomami, mas sim de um conhecimento balizado pelas ações educacionais e políticas, assim como, um conhecimento relativo ao conjunto cultural, social e cosmológico desse povo.

Segundo Peirano, “os antropólogos deixam sua cultura nativa para estudar uma outra cultura e, na volta, tendo familiarizado o exótico, exotizam sua cultura familiar onde sua identidade social renasce” (PEIRANO, 1991, p. 14).

Refletindo sobre o exotismo e a diferença, Peirano (2002) esclarece:

Se todo exotismo é um tipo de diferença, nem toda diferença é exótica; a diferença compara e relaciona, já o exotismo separa e isola; a diferença produz teoria política, o exotismo produz militância à parte da etnografia (PEIRANO, 2002, p. 38).

Para o desenvolvimento da escrita etnográfica, pressupõem-se também uma interlocução teórica, que no meu caso vem em decorrência do tempo de estudo durante o curso de mestrado. O cumprimento da carga horária das disciplinas, mais os procedimentos burocráticos com o conselho de ética, Conselho Nacional de Pesquisa - CNPQ e Fundação Nacional do Índio - FUNAI em busca das autorizações necessárias para desenvolver a pesquisa, reduz consideravelmente o tempo disponível para a pesquisa de campo propriamente dita e para a elaboração da etnografia.

Clifford (2011) também chama a atenção para importância da interlocução teórica que é parte integrante do fazer etnográfico e esclarece:

Uma etnografia científica normalmente estabelece um privilegiado registro alegórico que ela identifica como “teoria”, “interpretação” ou “explicação”. Mas uma vez que **todos** os níveis significativos num texto, incluindo-se teorias e interpretações, são reconhecidos como alegóricos, torna-se difícil privilegiar um deles, aquele que daria conta dos demais. Uma vez que essa âncora é retirada, a encenação e a valoração de registros alegóricos múltiplos, ou “vozes”, tornam-se uma importante área de preocupação para escritores de etnografias. Recentemente, isso tem, por vezes, implicado atribuir ao discurso nativo um **status** semi-independente no conjunto do texto, interrompendo o privilégio da monotonia da representação “científica”. Muitas etnografias, distanciando-se de uma antropologia totalizadora, procuram evocar múltiplas (embora limitadas) alegorias (CLIFFORD, 2011, p.65 e 66) [Grifos no original].

Ao comparar o fazer etnográfico atual com uma alegoria etnográfica, James Clifford questiona a escrita etnográfica “redentora” que segundo ele estariam “sugeridas na própria prática da textualização que é, em geral, presumida como centro de descrição cultural.

“Independente do que mais faz uma etnografia, ela traduz experiência em texto” (CLIFFORD, 2011, p.65 e 66).

Desta forma, para finalizar essa introdução apresento três pontos destacados por James Clifford (2011) sobre o fazer etnográfico contemporâneo que tem uma correspondência com esta pesquisa. O primeiro trata da escrita em si, tanto da escrita etnográfica como da escrita como tema desta pesquisa, o segundo aborda a questão da agência que pode ser exercida independente do domínio da escrita e o terceiro vem questionar essa divisão entre povos letrados e não letrados.

O primeiro é reconhecer que não somos os primeiros a “transformar a cultura em escrita”, outros etnógrafos já fizeram isso e os próprios Yanomami estão empenhados neste exercício de textualizar e registrar elementos culturais. Reconhecendo isso esclareço que pretendo mesclar a minha escrita com a escrita de outros autores que antes de mim textualizaram sobre elementos culturais dos Yanomami.

O segundo trata dos interlocutores, que como dito anteriormente, hoje são pessoas letradas, que em muitos casos tem acesso a pesquisa e a produção etnográfica. Pude perceber durante as pesquisas de campo que apesar das inevitáveis relações com escola e contratação de professores, foi rápida compreensão dos Yanomami sobre o tema da minha pesquisa e os locais escolhidos, isso porque eles já conhecem os procedimentos de uma pesquisa, assim como, conhecem e minha trajetória entre eles.

E por fim, James Clifford (2011), questiona o mito da divisão do mundo entre povos letrados e não letrados. Segundo o autor:

Essa divisão não é mais amplamente exata, na medida que povos “tribais” não letrados, tornam-se, crescentemente, letrados. Mas, além disso, uma vez que se começa a duvidar do monopólio do etnógrafo sobre o poder de inscrever, começa-se a perceber as atividades de “escrita” que sempre foram realizadas por colaboradores nativos (CLIFFORD, 2011, p.84) {grifos no original}.

Para ele:

O que importa para a etnografia é a tese de que **todo** grupo humano escreve – se ele articula, classifica, possui uma “literatura oral, ou inscreve seu mundo em atos rituais. Eles repetidamente “textualizam” significados. Assim, na epistemologia de Derrida, a escrita da etnografia não pode ser vista como uma forma drasticamente nova de inscrição cultural, como uma imposição exterior sobre um “puro” universo não escrito, oral / auditivo. O

logos não é originário e a **gramme**, sua mera representação secundária (CLIFFORD, 2011, p.85) {grifos no original}.

Diante do exposto, considerando que a escrita não é a única forma de representar a cultura, ou seja, o povo indígena tem formas específicas de fazer essas representações. Contudo, é importante reconhecer que atualmente, os Yanomami, assim como outros povos indígenas, estão adquirindo condições de realizar essas representações através da escrita⁴, desta forma, James Clifford esclarece que:

Ler e escrever estão generalizados. Se o etnógrafo lê a cultura por sobre o ombro do nativo, o nativo também lê por sobre o ombro do etnógrafo, na medida em que este escreve cada descrição cultural (CLIFFORD, 2011, p.85).

Neste contexto de leituras uns dos outros, faz-se necessário atentar também para os diferentes interesses envolvidos nesse exercício de representar formas e conteúdos culturais através de textualizações. Como dito anteriormente, o interesse vem desde a escolha do tema por parte dos pesquisadores, mas também tem o interesse dos “grupos pesquisados” que vão interagir, reagir, e fomentar essa textualização.

Para além da textualização, os grupos pesquisados buscam converter o “interesse científico” em benefício para eles próprios, individualmente ou coletivamente. Cada vez mais, é comum observar fora dos circuitos acadêmicos, como os pesquisadores “prestam serviços aos seus interlocutores” como uma espécie de troca pelo consentimento para a realização da pesquisa. O que antes era feito através das miçangas e anzóis hoje passa a ser realizado muitas vezes também através da escrita, em forma de texto para projetos e documentações administrativas das associações indígenas⁵.

Esclareço que pretendo com esta pesquisa realizar o registro de algumas narrativas, entre muitas outras, que contará sobre os usos da escrita alfabética entre povos indígenas, mais especificamente entre os Yanomami. Entendendo a escrita como mais uma modalidade de uso da língua e não como uma nova língua, que vem para registrar, resgatar ou transformar

⁴ E também contam com o aparato tecnológico que tem possibilitados registros em áudio e vídeos.

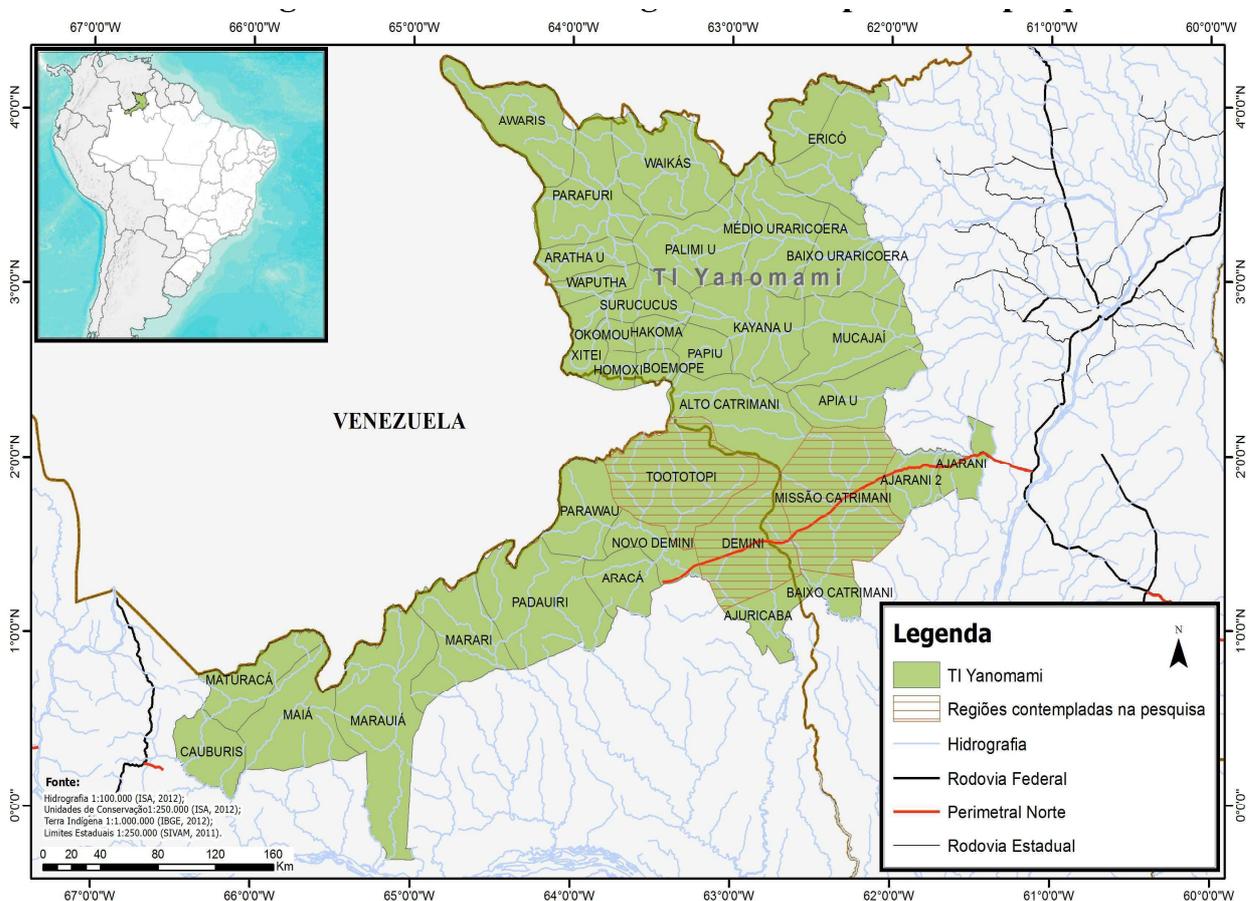
⁵ Relação que continuei mantendo com a associação Hutukara e com os Yanomami mesmo no período que parei de trabalhar no ISA para desenvolver a pesquisa. Neste período tive a oportunidade de colaborar, assessorar algumas produções escritas da associação e também de presenciar várias práticas de letramentos sociais, muitas das quais não serão abordadas nesta pesquisa pois estou priorizando as práticas de letramentos sociais observadas durante o período da pesquisa de campo dentro da TIY.

a fala e a “literatura oral” dos Yanomami, mas como uma nova maneira de textualizar significados atribuídos por esse povo.

A escrita nesta pesquisa é analisada enquanto uma produção textual discursiva inserida em diferentes e variados contextos sociais e históricos. Ou seja, a escrita aqui é analisada e denominada enquanto práticas de letramentos sociais. E o que são as práticas de letramentos sociais? São eventos que possibilitam a participação significativa das pessoas, ou seja, que possibilita a agência, i) independentes do uso formal da escrita; ii) independente do idioma utilizado e iii) levando em consideração que o interesse das pessoas são socialmente construídos.

Através da observação dessas práticas foi possível reunir informações e dados, construindo um relato etnográfico sobre os usos, os lugares e a relevância da escrita entre os Yanomae. As pesquisas de campo foram realizadas em três regiões da Terra Indígena Yanomami: Missão Catrimani, Demini e Toototopi.

Mapa 1: Terra Indígena Yanomami e as regiões contempladas na pesquisa



A região do Demini foi visitada duas vezes durante a pesquisa: a primeira durante a 7ª Assembléia Geral da Hutukara Associação Yanomami – HAY, de 10 a 22 de outubro de 2012; a segunda de 15 a 20 de abril de 2013. Durante o período que estive na assembléia da Hutukara a minha ação enquanto pesquisadora foi no sentido de explicar o meu projeto e solicitar as autorizações junto às lideranças das regiões e da Hutukara.

No Toototopi permaneci de 05 a 15 de abril de 2013 onde visitei quatro comunidades Maraxipora, Rasasi, Kaxitao e Piau. As demais comunidades da região não foram contempladas nesta pesquisa.

Na Missão Catrimani, acompanhei o encontro de xamãs, de 31 de março a 05 de abril de 2013 e uma oficina para revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas Yanomami, nesta região, a pesquisa não foi desenvolvida com os moradores de comunidades específicas, mas sim, em eventos que reuniram Yanomama de diferentes regiões, no caso do encontro de xamãs.

A escolha metodológica de não se fixar em apenas um lugar, uma região, ou uma comunidade da Terra Indígena Yanomami, justifica-se pela necessidade de observar diferentes e variados contextos sociais onde a escrita é utilizada. Os dados foram coletados através da observação e de conversas (entrevistas abertas), além das pesquisas bibliográficas em teses, dissertações, relatórios e documentos do Programa de Educação Intercultural – PEI, da extinta Comissão Pró Yanomami – CCPY, do Instituto Socioambiental – ISA, da Diocese de Roraima e da Hutukara Associação Yanomami - HAY, assim como em documentos elaborados pelos Yanomami.

Também é importante esclarecer nesta introdução que utilizo o termo Yanomami quando me refiro aos vários grupos lingüísticos que compõem a família Yanomami. O termo Yanomae, é utilizado quando preciso especificar dentre os Yanomami os grupos envolvidos neste estudo.

Este trabalho, além desta introdução é composto por quatro capítulos e as considerações finais. Como parte desta introdução, apresento uma reflexão sobre a escrita etnográfica, tendo como pano de fundo as relações que mantenho com os Yanomami e com o tema em estudo, considerando o novo papel que assumir como pesquisadora. Contudo, esta reflexão busca evidenciar três questões relevantes para o fazer etnográfico atual relacionando as questões que fundamental o desenvolvimentos desta pesquisa.

No primeiro capítulo, apresento inicialmente algumas reflexões críticas sobre a difusão da escrita. Na primeira seção, reviso algumas referências sobre a escrita e letramento; na segunda, apresento alguns estudos relacionados a esta temática e os povos indígenas e na

terceira seção, fecho o capítulo explicitando os conceitos teóricos que fundamentam a pesquisa.

No segundo capítulo relaciono aspectos gerais sobre o território e as línguas Yanomami com informações específicas sobre os grupos envolvidos na pesquisa. Na primeira seção apresento os dados referentes à expansão territorial e sobre a família lingüística Yanomami, também específico o dialeto dos agentes envolvidos nesta pesquisa e o movimento de migração dos grupos pesquisados. Na segunda seção, apresento o histórico do contato dos Yanomami com a sociedade envolvente utilizando como suporte um conjunto de mapas que ajudam a visualizar como os não indígenas foram pouco a pouco se estabelecendo dentro no território yanomami. Na terceira seção deste capítulo trato da organização social e a fala entre os Yanomami.

O terceiro capítulo trato da educação escolar entre os Yanomami e está dividido em quatro seções. Na primeira, apresento um panorama nacional sobre a relação do Estado com os povos indígenas, na sequência, apresento também de forma panorâmica, os locais e períodos onde foram desenvolvidas as primeiras ações de alfabetização e educação escolar entre os Yanomami. Na terceira seção, focalizo nas três regiões pesquisadas relato o processo de alfabetização e educação escolar ocorrido. Na quarta e última descrevo o Projeto de Educação Intercultural - PEI desenvolvido pela Comissão Pró Yanomami - CCPY e o curso Magistério Yarıpiari voltado para a formação de professores Yanomami.

No quarto capítulo, apresento as práticas de letramentos sociais observadas durante a pesquisa de campo realizadas na Missão Catrimani, Toototopi e Demini. Em cada delas pude observar diferentes práticas de letramentos compõem este capítulo em forma de um relato etnográfico. Boa parte desse capítulo é fruto do meu diário de campo e com tal, segue como a sequência cronológica dos acontecimentos, exceto em alguns poucos casos.

Por fim, concluo esta dissertação considerando que apesar do pouco tempo de apropriação a escrita aparece em diferentes contextos entre os Yanomae, as práticas de letramentos analisadas foram protagonizadas por jovens e velhos, alfabetizados ou não, cada um a seu modo fez questão de demonstrar que possui um conhecimento e que sabe lidar com a escrita fazendo diferentes e variados usos.

CAPÍTULO I

DOS ESTUDOS SOBRE ESCRITA ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS SOCIAIS ENTRE POVOS INDÍGENAS

A escrita, nesta pesquisa, é vista através de lentes críticas e reflexivas, desta forma opto por iniciar compartilhando as reflexões de Gnerre (1998) e Marcuschi (2010) que nos fazem pensar sobre a difusão da escrita.

Gnerre (1998) nota que a difusão da escrita foi considerada como uma “liquidação de tecnologias obsoletas” para países de “terceiro mundo” já que atualmente novas tecnologias são utilizadas e a escrita esta perdendo a sua posição. Segundo o autor:

Existe um verdadeiro “mito” da alfabetização, compartilhado pela maioria (ou totalidade) dos governos, tanto de países em desenvolvimento como de países industrializados, e pela própria UNESCO. Trata-se de uma perspectiva de extrema valorização dos aspectos positivos da alfabetização, vista como um passo central num processo de modernização dos “cidadãos” (GNERRE, 1998, p. 43 e 44) {grifos no original}.

Marcuschi (2010) compartilha da mesma opinião de Gnerre no que diz respeito aos planos desenvolvimentistas da UNESCO, onde analfabetismo está associado à pobreza, doença, atraso, enquanto a alfabetização está associada ao progresso, desenvolvimento econômico, saúde, bem estar. De acordo com Marcuschi a noção de progresso está tão vinculada à alfabetização como um “valor intrínseco desejável ao indivíduo”, porém adverte que “a história do papel da escrita na sociedade e da própria relevância da alfabetização não é linear. Nem sempre ela teve os mesmos objetivos e efeitos” (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

E completa:

A alfabetização tem alguns aspectos contraditórios. Pode ser útil ou preocupante aos governantes. Por isso, os que detêm o poder pensam que ela deveria dar-se de preferência sob o controle do Estado e nas escolas formalmente instituídas. Neste caso, o controle e a supervisão do Estado orientariam o ensino para seus objetivos. Isto sugere que a apropriação da escrita é um fenômeno “ideologizável” (MARCUSCHI, 2010, p. 23 e 24).

É interessante notar que para o líder Yanomami Davi Kopenawa, aprender a escrever também é visto como algo contraditório.

Eu não aprendi na escola, eu aprendi viajando, apanhando, mas eu quero que os outros Yanomami aprendam na escola. ... A escola é boa, mas tem dois lados, bom e ruim. O índio precisa aprender o caminho, escrever na sua língua para defender o seu povo, mas o lado ruim é que depois de aprender muitos podem querer mudar para a cidade, morar em casas iluminadas, conhecer o dinheiro. O dinheiro e doença! Na cidade tem gente que vive bem, tem gente que vivi mal. Eu pensei que no processo de aprendizagem⁶ uns podem se perder, mas outros ficarão ao meu lado. (DAVI KOPENAWA, 2012, Seminário de avaliação do PEY, Lago Caracaranã)

Gnerre (1998) sugere que através da antropologia é possível observar “a alteridade cultural, a diferença, para poder achar a chave para a reflexão sobre o que está perto, o que nos parece óbvio, e o que nos parece naturalmente conhecido” (GNERRE, 1998, p. 52 e 53). O autor chama a atenção para a necessidade de pesquisas sobre como outros grupos étnicos, outras classes sociais ou outros grupos de idade têm sobre a escrita, apontando que:

Hoje a reflexão e a pesquisa sobre culturas orais e ágrafas, e sobre “modos de pensamento” dos que compartilham, se não de forma reflexiva e indireta, das tradições intelectuais baseadas na escrita, é uma tarefa urgente, porque é sobre o terreno comum da falta de escrita que podemos construir uma perspectiva mais aberta sobre os tipos diferentes de usos das escritas e suas conseqüências sociais e cognitivas (GNERRE, 1998, p. 94 e 95).

1.1. Revendo alguns estudos sobre escrita e letramento

A revisão dos estudos sobre a escrita e o letramento aqui apresentadas tem como guia as resenhas críticas elaboradas por Gnerre (1998), Thomas (2005) e Marcuschi (2010), acrescentando colaborações pontuais de outros autores estudiosos desta temática.

A escrita enquanto objeto de estudo, foi abordada em diferentes áreas de conhecimento, desde a Filosofia Clássica, Antropologia, Comunicação, Psicologia, Educação,

⁶⁶ No terceiro capítulo realizo um registro de uma parte dos processos de alfabetização e escolarização entre os Yanomami, mais especificamente entre os Yanomae do Demini, Toototopi e Missão Catrimani, relatando o

Linguística e Sociologia. Em função dessa variedade de campos disciplinares evidencia-se a falta padronizações sobre o conceito de escrita (GNERRE, 1998, p.38).

Gnerre (1998) critica a especulação em torno da escrita como se um “conjunto de “conseqüências” fossem desencadeadas quase que automaticamente e simultaneamente pela introdução da escrita numa sociedade” (GNERRE, 1998, p. 71).

Segundo Gnerre (1998) e Marcuschi (2010), os estudos sobre escrita têm sua base na dicotomia entre povos com e sem escrita, entre os conceitos de “Civilizados” e “Primitivos” e a noção de história e pré-história. Nesta perspectiva a fala seria “o lugar do erro e do caos gramatical” enquanto a escrita seria “seria o lugar da norma e do bom uso da língua” (MARCUSHI, 2010, p. 28). A fala é vista como dependente do contexto, não planejada, implícita, fragmentada além de não ser normatizada. A escrita, ao contrário, é vista como autônoma, descontextualizada, planejada, condensada, precisa, normatizada e completa (MARCUSHI, 2010, p. 27).

De acordo com Marcuschi (2010), a perspectiva dicotômica tem maior tradição entre os lingüistas além de influenciar os manuais escolares e a elaboração das gramáticas escolares que “sugerem dicotomias estanques com separação entre forma e conteúdo, separação entre língua e uso e toma a língua como sistema de regras, o que conduz o ensino de língua ao ensino de regras” (MARCUSHI, 2010, p. 28).

Na perspectiva evolucionista, a escrita foi vista a partir de uma série de estágios na história, que se inicia com a ausência da escrita, depois o surgimento dos símbolos “pictográficos” e “ideográficos”, passando pela escrita não alfabética até alcançar o nível mais alto de abstração que seria a escrita alfabética. (GNERRE, 1998, p.42).

Dentro dos estudos da literatura clássica, Milman Parry (1930) foi pioneiro a defender as “virtudes da oralidade” e sugeriu em seu trabalho que os poetas orais têm um repertório de seqüências de palavras metricamente organizadas (GNERRE, 1998, p. 76).

Segundo Thomas (2005), os estudos de Parry sobre a extensão da comunicação oral na Grécia, baseado na arte poética de Homero, “levantou a alarmante possibilidade de que a alta literatura nem sempre teria provindo de uma cultura altamente letrada e despertou a atenção para a poesia oral no mundo todo” (THOMAS, 2005, p. 17).

De acordo com Gnerre (1998), o psicólogo Luria (1931-1932) também foi um dos pioneiros a desenvolver estudos sobre a escrita entre os camponeses do Uzbekistan e da Kirghizia na Ásia Central, através do método etnográfico. Luria apresentou o processo de

início desses processos, os seus desenvolvimentos e o estágio atual, apresentando alguns dados quantitativos sobre a população e o número de pessoas alfabetizadas.

alfabetização como uma questão importante para gerar mudanças sociais e cognitivas, além de favorecer a modernização. (GNERRE, 1998, p.82).

Gnerre (1998) nota que Walter Ong (1958) estudou a “correspondência entre conceitos palavras e referentes que começou a existir depois da introdução da imprensa e dos usos gráficos que foram feitos dela” (GNERRE, 1998, p. 78). Segundo Thomas (2005), para Ong a escrita seria “uma tecnologia que reestrutura o pensamento” colaborando para os estudos das diferenças entre oralidade e mentalidade e entre o letramento e a mentalidade letrada (THOMAS, 2005, p. 17).

Segundo Gnerre, Albert Lord (1960), discípulo de Parry, foi responsável pelo que se denominou de “teoria oral”, demonstrou que entre os poetas-cantores iugoslavos “a diferença entre a viabilidade inerente nos “textos” orais tradicionais e a unicidade e fixidez dos textos escritos” (GNERRE, 1998, p. 76 - 77).

De acordo com Gnerre, Havelock (1963), historiador da cultura, “interpretou a obra de Platão como uma rejeição a cultura oral” e defendeu que a escrita “possibilitou a introspecção e uma reflexão sobre o “mundo objetivo” com relação ao sujeito pensante” (GNERRE, 1998, p. 77).

Gnerre nota que Parry, Lord e Havelock focaram na interpretação histórica da passagem da cultura totalmente oral para o aparecimento da escrita, enquanto Ong voltou-se para outro momento histórico que foi a introdução da escrita na Europa (GNERRE, 1998, p. 77 - 78).

Gnerre apresenta como uma perspectiva mítica, a idéia amplamente difundida de que a escrita alfabética é vista como sinônimo de avanço cultural, cognitivo e de desenvolvimento econômico e social. Para o autor essas questões nunca foram comprovadas empiricamente e aponta a falta de questionamentos em relação à escrita ao afirmarem que “a capacidade de ler e escrever é considerada intrinsecamente boa e apresentando vantagens óbvias sobre a pobreza da oralidade” (GNERRE, 1998, p. 45).

Segundo Thomas (2005), Jack Goody, antropólogo social e Ian Watt, estudioso da literatura inglesa, publicaram em 1968, no livro *Literacy in Traditional Societies* com estudos importantes sobre as consequências da escrita. Para esses autores, a escrita seria um dos elementos responsável pelo pensamento racional, pela democracia, filosofia e historiografia na Grécia antiga, ressaltando que não seria a única causa (THOMAS, 2005, p. 23 - 24).

De acordo com Gnerre (1998), esses autores foram criticados por pensarem nas “consequências da escrita nas sociedades com totalidades e não como grupos sociais privilegiados que controlavam o poder e o uso da escrita”, sem considerar o controle da

escrita por um pequeno grupo de pessoas letradas e cultas versus uma massa de analfabetos. Para Gnerre esses autores pensaram nas sociedades como um todo, nas línguas como um todo e fizeram grandes generalizações e não focaram em realidades específicas (GNERRE, 1998, p. 73).

Thomas (2005) nota que Goody (1977), algum tempo depois, quando publicou *Domestication of the Savage Mind*, em 1977, fez outras contribuições sobre o tema das consequências da escrita, ele substituiu os termos até então utilizados “pensamento científico e não científico, “sociedade primitiva e avançada” pelos termos “letrado e não-letrado. Para Goody, “escrita e letramento são uma força para o pensamento lógico e científico, para burocracia, o Estado moderno e para o Direito” (THOMAS, 2005, p. 25).

No livro *The Logic of Writing and the Organization of Society*, publicado em 1986, Goody se debruça sobre as “diferenças gerais entre a organização social das sociedades sem e com escrita e o processo de transição de uma para a outra”. Para isso ele compara o antigo oriente, local do surgimento da escrita com a África ocidental dos fins do século XX, onde a escrita vinha se proliferando (GOODY, 1986, p. 9).

Ele foi pioneiro ao apontar os diferentes usos da escrita em diferentes sociedades, embora tenha priorizado em seus estudos o que havia de comum nas diferentes sociedades e épocas, ao afirmar que:

Diferentes sistemas de escrita têm, evidentemente, diferentes implicações em diferentes sociedades em épocas diferentes. Mas há igualmente traços importantes que alguns desses contextos particulares possuem em comum e foi para estes que quis chamar a atenção (GOODY, 1986, p. 9).

Gnerre (1998) denomina essa perspectiva de sócio histórica e Marcuschi (2010) de culturalista, pelo fato de Goody buscar identificar as mudanças que ocorrem na sociedade após a introdução da escrita.

Goody (1986), tentando se defender das críticas por enfatizar as consequências da escrita para as mudanças nas sociedades, afirma que não pretende “sugerir que sejam estes os únicos fatores envolvidos em qualquer situação específica, mas apenas que eles são significativos” (GOODY, 1986, p. 13).

Para Gnerre (1998), Goody nunca chegou a formular uma hipótese clara. Sua crítica recai sobre a distinção feita por Goody entre “modos de pensamento” e “instituições mais importantes da sociedade”, pois segundo Gnerre, essa distinção seria para não enfrentar o

ponto da desigualdade social e o controle da escrita por determinados grupos sociais, pois para Goody, a escrita é “uma entidade abstrata e acima de contraposições de grupos sociais” (GNERRE, 1998, p. 83 e 86).

Apoiado nos estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento da mente, Gnerre (1998), esclarece que “a organização funcional da mente depende, entre outros fatores, da interação do indivíduo com o ambiente cultural que é historicamente determinado” (GNERRE, 1998, p. 84). Ou seja, não teria porque separar os modos de pensamento dos indivíduos dos processos sociológicos e culturais, pois indivíduo e ambiente estariam em relação.

Gnerre nota que Olson (1977) “... definiu a comunicação como sendo necessariamente ligada ao contexto nas culturas orais. Porém, quando a escrita começa a ser difundida numa sociedade, o significado fica mais concentrado nos textos escritos, que assim, ficariam “livres” do contexto”. Este autor construiu uma hipótese sobre o processo sócio-histórico e foi criticado por considerar a sua hipótese um fato comprovado por evidências empíricas. Para ele a escrita seria o “ponto final e supremo no processo de descontextualização e de uso abstrato da linguagem” (GNERRE, 1998, p. 70 e 80).

Gnerre (1998), Scribner e Cole (1981) desenvolveram estudo sobre os efeitos cognitivos da escrita entre os Vai da Libéria, um grupo étnico onde é possível observar a escrita silábica independente da escolarização formal. Eles estabeleceram treze categorias amplas que associavam o conhecimento da escrita Vai, árabe e latina (inglês) “...das treze categorias amplas de “efeito” das escritas que os autores testaram, a escrita (e a escolarização) associada ao conhecimento de inglês teve efeitos sobre onze delas. Para as outras duas escritas os efeitos seriam muito mais restritos”. Gnerre critica esse estudo através da metáfora do círculo fechado, onde “achamos o que procuramos e procuramos o que consideramos relevante achar” (GNERRE, 1998, p. 86).

Feldman (1991) denomina esses primeiros estudos como “asserção geral” e critica a idéia de que a escrita foi a variável importante para o desenvolvimento cognitivo da sociedade moderna. A autora apresenta estudos desenvolvidos em povos de cultura oral e defende que a distinção entre palavras e significados não são apenas características exclusivas da escrita, mas sim da língua e apresenta a existência de gêneros artísticos orais podem ser comparados com nossos gêneros escritos, pois:

Trata-se de formas artísticas, no sentido de diferirem da fala diária empregada para o relacionamento com o mundo e com o outro; e elas exigem uma auto-consciência e habilidade da parte de quem as produz.

Nesses dois aspectos consciência e habilidade da parte de quem as produz. Nesses dois aspectos cruciais – em seu afastamento das atividades diárias e na exigência de habilidade de quem as produz -, assemelham-se muito aos nossos gêneros poéticos, aos códigos jurídicos, às exegeses e ao romance. Por isso podem ser razoavelmente concebidas como gêneros artísticos orais (FELDMAN, 1995, p. 56).

Para Marcuschi (2010), “a língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a organização da sociedade” (MARCUSCHI, 2010, p. 35). Neste sentido, pesquisas recentes sobre a escrita entre os povos indígenas nas terras baixas sul americanas, vem corroborar com essa argumentação de Marcuschi e demonstram como a escrita das línguas faladas por diferentes povos indígenas assumem diferentes relações em função das organizações sociais diversas.

1.2. Estudos sobre escrita e práticas de letramentos entre povos indígenas

Uma referência clássica dos estudos sobre escrita e letramento entre povos indígenas na antropologia vem de Lévi-Strauss (1996), no livro *Tristes Trópicos*, ao relatar a “aparição” da escrita entre os Nambiquara, trata-a como uma instituição ao relatar a “encenação” de um chefe que apesar de não conhecer a escrita, compreende a sua função e utiliza-se disso para convencer os seus companheiros de que conseguiu aliança dos brancos e acesso aos seus segredos. Nas palavras do autor:

Não se trata de conhecer, reter ou compreender, mas de aumentar o prestígio e a autoridade de um indivíduo – ou de uma função – às causas de outrem. Um indígena ainda na idade da pedra adivinhara, à falta de compreendê-lo, que o grande meio de compreender podia, pelo menos, servir para outros fins. Afinal, por milênios, e mesmo hoje em grande parte do mundo, a escrita existe como instituição em sociedades cujos membros, na imensa maioria, não possuem o seu manejo (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 282).

Lévi-Strauss (1996) critica a correlação entre a escrita a civilização, mas enfatiza que a escrita acompanhou a formação das cidades, dos impérios e a “integração num sistema político de um número considerável de indivíduos e sua hierarquização em castas e classes” e completa esclarecendo que a escrita “parece favorecer a exploração dos homens, antes de

iluminá-los”, sendo a primeira função da comunicação escrita facilitar a servidão (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 283).

Para Lévi-Strauss a antropologia desenvolveu uma linha corriqueira de glorificação e louvor da escrita e de suas conseqüências:

Se a escrita não bastou para consolidar os conhecimentos, era talvez indispensável para fortalecer as dominações. Olhamos mais perto de nós: a ação sistemática dos Estados europeus em favor da instrução obrigatória, que se desenvolve no correr do século XIX, vai de par com a extensão do serviço militar e a proletarização. A luta contra o analfabetismo confunde-se, assim, com o fortalecimento do controle dos cidadãos pelo Poder. Pois é preciso que todos saibam ler para que estes possam afirmar: ninguém deve alegar que desconhece a lei (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 283).

Partindo dessa referência clássica, focalizo em estudos recentes entre povos indígenas, mais precisamente entre os Timbira através dos estudos de Ladeira (2001), entre os Kaxinawá no Acre desenvolvida por Nieta Monte (1996) e Cecília McCallum (2010), entre os Wajapi, no Amapá, desenvolvida por Macedo (2009) e entre os Piro do Peru, desenvolvida por Peter Gow (2010). Esses estudos voltam sua atenção para a forma como a escrita, com as práticas e discursos são percebidas pelos povos indígenas.

Ladeira (2001), analisa a relação entre escrita e oralidade Timbira, através de cartas e bilhetes focalizando no uso da escrita pelos Timbira, um povo ágrafo do cerrado brasileiro. A autora problematiza as práticas e sentidos atribuídos à escrita, oralidade e memória oral do grupo. Além de questionar se a aquisição da escrita interfere na memória oral do grupo, ela constata que a aquisição da escrita não significa a desestruturação e esquecimento da linguagem oral, pois a escrita desse povo:

obedece a um padrão norteador da relação pessoal definida pela comunicação oral... A singularidade estaria na definição de um padrão timbira, inspirado pelo modelo do discurso oral formal, na construção de textos escritos, que por meio de um mesmo conjunto de marcadores de início e fim de textos permite o reconhecimento do seu autor como um timbira (LADEIRA, 2001, p.329).

Entre os Yanomami também observo que a escrita é fortemente influenciada pela oralidade. Nos discursos proferidos oralmente é comum a utilização da expressão: “*ai thë ã*

kõo” – “outra fala” – “sobre outro assunto”, para indicar uma mudança de assunto no meio da conversa ou da fala. Essa expressão também é utilizada nos textos escritos com o mesmo sentido que tem na oralidade. Também é possível perceber que alguns marcadores de início e fim de falas, assim como observado entre os Timbira, são adotados como marcadores nas produções escritas Yanomami, como por exemplo:

- *Awei, inaha ya pihî kuu* - Sim, este é o meu pensamento
- *Inaha ya hwai pihio kaho wama kiha* - Assim que eu quero falar para vocês
- *Ipa thê ã maprarioma* - Minha fala acabou
- *Maprarioma* - Acabou

Monte (1996), no livro *Escolas da floresta: entre o passado oral e o presente letrado*, desenvolveu sua pesquisa utilizando os diários de classe de três professores indígenas acrianos como objeto de sua análise. Através dos diários, a autora pôde “examinar as práticas reais letradas destes indivíduos, no âmbito das escolas indígenas, além de buscar entender qual é o valor e o sentido por eles atribuídos à escrita, em sua gênese historicamente reconstruída” (MONTE, 1996, p. 179).

Segundo Monte (1996), as práticas letradas entre os índios Kaxinawá do Rio Jordão, revelam uma tensão entre oralidade e escrita, que também pode ser compreendida como uma mistura entre ambas, apontando a não existência de formas puras de oralidade e escrita. (MONTE, 1996, p. 179). A autora considera que os professores indígenas autores dos diários de classe como “agentes ativamente criadores desta passagem de um passado oral a um futuro escrito – experimentam um presente misto e em movimento” (MONTE, 1996, p. 180).

Cecília McCallum (2010) realizou uma etnografia sobre a ação do projeto de educação desenvolvido pela Comissão Pró Índio do Acre – CPI/AC que na década de 1980 que tinha como objetivo “empoderar os índios e por fim às relações de escravidão baseada no endividamento permanente para com os seus patrões e comerciantes brasileiros” (MCCALLUM, 2010, p. 19).

Focalizando na ausência da participação de mulheres Kaxinawá no processo de escolarização assim como a ausência do gênero feminino entre os professores dessa etnia, a autora relaciona gênero, pessoa, socialidade e educação escolar, demonstrando que a não participação das mulheres não significava um desempoderamento feminino.

Indagando um grupo de mulheres Kaxinawá sobre os porquês delas não frequentarem as aulas? O que elas queriam estudar? Se elas queriam aprender português, a língua utilizada nas escolas nesse período. A autora constata que a maioria das mulheres não demonstravam desinteresse pela educação escolar e que desejavam ajudar os seus maridos.

Segundo a autora, a postura dessas mulheres de “ajudar os maridos” representa uma preocupação econômica com a oferta de mais produtos para a comercialização com a sociedade regional e nacional. Ao desenvolver a etnografia a autora percebeu a preocupação das mulheres “em fortalecer a sua participação na produção de socialidade, procurando aumentar o seu acesso à arte de tecer o desenho gráfico” (MCCALLUM, 2010, p. 87).

McCallum (2010) nota que:

Ao exercer a sua ação feminina, as mulheres dependem de relações complementares com os homens, e vice-versa. Esta complementariedade é fundada sobre a divisão de responsabilidades frente ao espaço de produção, reprodução e troca. Os homens lidam com o exterior e entes que o habitam, enquanto as mulheres trabalham e produzem no interior (MCCALLUM, 2010, p. 101).

Kene é o termo na língua Kaxinawá que designa desenho, onde as mulheres são mestras, mas também foi utilizado para designar a escrita. *Kene kuin* “é uma forma gráfica de saber e de poder externos, originada no passado mítico e nos outros níveis do cosmos contemporâneo. *Kene* é “a linguagem dos espíritos” que aplicado a superfícies ou objetos ou nos corpos das pessoas as tornam *kuin* verdadeiras. (MCCALLUM, 2010, p. 101).

Enquanto Nawan kene, “a escrita ensinada na escola, também se caracteriza por um saber externo, um código inscrito no corpo do papel que confere poder sobre quem sabe lê-lo”. Desta forma, os homens foram os mediadores na relação com os brancos e com esse novo saber. (MCCALLUM, 2010, p. 102).

Kene, ou seja, a escrita é vista como um código gráfico indexical e metonímico que:

opera sobre e por dentro do corpo ou objeto para colocá-lo em relação em um relacionamento material com a linguagem e com o poder transformador das formas externas. As forças externas ajudam a refazer o corpo ou objeto, porque produzem a absorção do conhecimento verdadeiro e, desse modo, facilitam a produção de ação humana (MCCALLUM, 2010, p. 102).

Através deste estudo percebemos que para os Kaxinawá a forma de organização das escolas contando apenas com a participação dos homens era socialmente construída na lógica das “ações humanas complementares”. Onde os homens lidavam o mundo exterior enquanto as mulheres, longe da escola, estavam no “caminho verdadeiro para o empoderamento

feminino era através de um melhor acesso às formas gráficas da linguagem dos espíritos” (MCCALLUM, 2010, p. 102).

Silvia Macedo (2009) estuda a relação entre escrita e xamanismo entre os Wayãpi. Relata que a introdução da escrita entre os Wayãpi deu-se através dos colonizadores franceses, portugueses e brasileiros e afirma que nunca foram identificados entre os Wayãpi, “traços de uma escrita, de uma “protoescrita” ou de pictogramas – como aqueles encontrados entre outras populações Mesoamérica, como os Mayas, e os Astecas”. Entre os Wayãpi:

por várias décadas a escrita teve pouco ou nenhum uso... No entanto, este quadro contextual vem mudando nas últimas duas décadas com a criação de escolas, com o desenvolvimento de projetos de educação, e com maior proximidade desses ameríndios das populações brasileiras e francesas (MACEDO, 2009, p. 509).

Macedo também chama a atenção que a produção de materiais escritos vem aumentando exponencialmente, embora a maior parte dessa produção se destine ao uso interno nas escolas e nas atividades cotidianas como: lista, cartas, documentos políticos, burocráticos. Segundo Macedo, os Wayãpi estão “utilizando-se das técnicas e dos conhecimentos da escrita alfabética vêm elaborando uma escrita própria em língua vernácula e em língua portuguesa ou francesa, com usos, funções e interpretações específicos” (MACEDO, 2009, p. 509).

Kusiwa ou *Ekosiware* são os termos utilizados tanto para denominar os grafismos como a escrita. Segundo Macedo (2009), o termo *Kusiwa* pode passar por uma redução semântica ao ser utilizado nos espaços escolares como o caminho do risco, a escrita, mas também pode ser vista como extensão semântica que ultrapassa a comunicação entre os homens para ser compreendida como uma comunicação entre os seres e as dimensões cosmológicas dos Wayãpi. Desta forma, “a escrita, assim como o grafismo e como o xamanismo, permitiria então a comunicação entre os seres e dimensões cósmicas Wayãpi” (MACEDO, 2009, p. 514).

Para os Wayãpi, os *Kusiwa* remontam os tempos primordiais quando os seres tinham aparência similar, até que o criador da humanidade *Janejar* decidiu diferenciar as espécies através da pintura de seus corpos (MACEDO, 2009, p. 512). Os *Kusiwa* foram reconhecidos pela UNESCO em 2009, com patrimônio cultural da humanidade.

Macedo (2009) chama a atenção para a agentividade da escrita, já que entre os ameríndios “a imagem, o corpo e a estética são dimensões fundamentais”. O corpo é uma

espécie de envelope que distingue as espécies, desta forma o grafismo tem uma agentividade sobre o homem e os outros seres (MACEDO, 2009, p. 517 e 520).

A autora conclui o seu artigo apontando que a escrita pode ser vista como uma prática divinatória ou como uma interpretação xamânica, como agentividade que é capaz de causar mudanças nos corpos das pessoas e dos objetos e afirma que:

a escrita vai além, pois ela é o encontro de perspectivas diferentes sobre a comunicação que , neste caso preciso, convergem em sua diferença. A escrita enquanto grafismo, padrão cultural é empreendida, incorporada e utilizada pelos ameríndios como meio de comunicação e de estabelecimento de interação com outros seres por meio de padrões gráficos aplicamos sobre as folhas de papel e cadernos. A escrita, como grafismo em sua “condensação visual” presentificaria, indentificaria e metamorfosearia os múltiplos seres, facilitando a comunicação entre eles. (MACEDO, 2009, p. 522).

Segundo Macedo (2009), em termos de usos e significados a escrita para os Wayãpi é percebida dentro da lógica ameríndia do grafismo, mas também é vista dentro da lógica do não-índio, ou seja, como algo que dá voz aos que estão ausentes representando as suas idéias (MACEDO, 2009, p. 522).

Peter Gow (2010) realizou um estudo entre os Piro, do baixo Urubamba, localizados no Peru Oriental, entre os anos de 1980 a 1982, onde relacionou etnografia da escrita e dos sistemas gráficos da Amazônia com a historiografia indígena. Gow retomou um texto recolhido por Esther Matteson, missionária da ILV, no final dos anos 1940, cujo informante foi o chefe Morzán Zumaeta, um dos primeiros professores bilíngües da comunidade de Bufe Pozo.

Zumaeta conta a história de Sangama, seu primo mais velho que teria sido o primeiro Piro a aprender a ler. De acordo com dados históricos, Gow afirma que a história de Sangama deve ter ocorrido por volta de 1912 a 1920, época que seguramente não havia a possibilidade de um indígena saber ler, pois vivem sobre o “regime de escravidão por trocas” (GOW, 2010, p.108).

Gow (2010), analisando a narrativa de Zumaeta, aponta que Sangama realizava uma leitura baseada na interpretação xamânica e apoiada em um conhecimento razoável da geografia econômica da Amazônia *cauchera*. Gow afirma que Sangama não tratava o texto

como uma representação ou como símbolos, mas, como uma pessoa, uma mulher, que falava com ele.

Com base na cosmologia desse povo, Gow (2010), reinterpreta a leitura realizada por Sangama tendo por base a organização social dos Piro. *Yona* é o termo na língua materna que denomina os desenhos. Este termo também foi utilizado para nomear a escrita ocidental, contudo, sua origem pertence a um sistema de relações socialmente construídas como apresenta o autor:

El 'diseño y su producción son conocimientos femeninos especializados y constituyen los medios a través de los cuales las mujeres controlan las transformaciones físicas de las formas materiales. Esto es lo opuesto a la práctica chamánica, la cual en gran medida, aunque no de manera exclusiva, constituye un ámbito masculino. La práctica chamánica tiene que ver precisamente con las transformaciones de la forma material y con la ruptura de las superficies. Estas transformaciones son controladas a través del lenguaje oral las conciones curativas (GOW, 2010, p. 111).

De acordo com Gow (2010), para os ocidentais a escrita codifica a fala, mas para Sangama a escrita era uma mulher, que codificava a mensagem para ele, já que os desenhos pertencem aos domínios femininos.

Gow faz uma analogia com o conhecimento xamânico, pois para os Piro, através da ayahuasca, os xamãs tem visões de desenhos de cobras. Os xamãs Piro tem também duas pedras que são tratadas como filhos e que os auxiliam e protegem nos processos de cura. Na leitura realizada por Sangama a superfície com desenhos de cobras, se transformavam em uma mulher que lhe transmitia as mensagens. Sangama na sua leitura, também se referia a filhos que teria em diferentes localidades como Manaus e Europa, esses filhos seriam as pessoas que lhes enviavam as mensagens, assim como as pedras que auxiliam e protegem. Gow afirma que:

De esta manera, para su análisis de la escritura y lectura Sangama tomó prestado em paradigma del conocimiento chamánico a fin de explicar la mecánica de este extraño pero poderoso medio de comunicación (GOW, 2010, p. 115).

Gow (2010) esclarece que essa associação da escrita com o xamanismo não foi dita por nenhum Piro diretamente. Contudo, constata que o paradigma do conhecimento xamânico

que sustenta o relato sobre Sangama tem sobrevivido aos programas de alfabetização, apontando que nas comunidades Piro existiam nos anos de 1980 escolas e xamãs praticantes, sugerindo que:

la alfabetización e el shamanismo son dos formas igualmente importantes de conocimiento que permiten controlar el hostil mundo exterior: mientras que la alfabetización permite a los nativos lidar com sus patrones blancos y com el Estado, los shamanes lidan com las fuentes de enfermedad en el río y en el bosque (GOW, 2010, p. 115).

Com isso Gow (2010) conclui o seu artigo levantando questões para outros estudos como, por exemplo: o impacto da alfabetização entre os povos indígenas amazônicos, chamando a atenção que esse tema pode estar relacionado com temas clássicos da antropologia como o conhecimento xamânico, teorias do poder ou da linguagem. Assim como estudar os desenhos gráficos, não como substituto ou representação visual da fala, mas como um modo autônomo de comunicação como parte da arte gráfica (GOW, 2010, p. 116).

Nesta seção apresentei estudos que analisam a forma como a escrita, a educação escolar, suas práticas e os seus discursos estão sendo absorvidos e processados pelos povos indígenas e como são incorporados ou tem influenciado ou transformado os processos sociais, políticos, econômicos destes povos.

1.3. Escrita, letramentos, práticas e agências alguns conceitos

Voltando a Marcushi (2010), “podemos observar que a construção de categorias para a reflexão teórica ou para a classificação são tanto um reflexo **da** linguagem como se refletem **na** linguagem e são sempre construídas interativamente dentro de uma sociedade” (Marcushi: 2010. p. 35).

Esta pesquisa tem como foco os usos da escrita analisada não como uma produção textual-discursiva para fins comunicativos, mas percebida enquanto práticas de letramentos sociais que possibilitam participações significativas, ou seja, que possibilitam agências, independente de um uso formal da escrita e do idioma utilizado. Reconhecendo que as ações têm motivações, interesses que, ainda que individuais, são social e culturalmente construídos através dos laços de solidariedade e das diversas relações de poder estabelecidas.

Marcuschi (2010) conceitua a escrita como uma modalidade de uso da língua e letramentos como práticas sociais. Nas palavras do autor a **escrita**:

seria uma modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictográfica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifesta-se do ponto e vista da sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos nenhuma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar a fala (MARCUSCHI, 2010, p. 26).

De acordo com Marcuschi, **letramento** seria “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso, é um conjunto de práticas, ou seja, Letramentos” (MARCUSCHI, 2010, p. 21). O autor, completa esclarecendo que **letramento**:

envolve as mais variadas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde a uma apropriação mínima da escrita, tal como para o indivíduo analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que consegue desenvolver tratados de filosofia e Matemática ou escrever romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita (MARCUSCHI, 2010, p. 25)

Como o conceito de letramento teve outros sentidos, diferentes do defendido por Marcuschi e adotado nesta pesquisa, passo agora a revisar brevemente o desenvolvimento desse conceito no Brasil, com a finalidade de esclarecer e reforçar o sentido aqui adotado.

De acordo com Soares (1999), o termo letramento passou a ser utilizado no Brasil na década de 1980 por Mary Kato⁷. Em 1995, foi adotado por Leda Verdiani Tfouni, ao discutir a escrita, a alfabetização e o letramento como uma relação entre produto e processos, “enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são

⁷ Ver o livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” publicado pela editora Editora Ática em 1986.

processos de aquisição de um sistema escrito”. A alfabetização é um processo individual de aquisição de habilidades para ler e escrever enquanto letramento “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2000, p.9).

De acordo com Magda Soares (1999), o termo letramento vem do termo inglês *literacy* (*lirera* - palavra latina que significa letra mais o sufixo *cy* que indica qualidade, condição, estado) “é a condição de ser letrado”. (p. 35) Enquanto *literare* é “educado, especificamente, que tem habilidade de ler e escrever” (p. 36). Partindo da palavra letramento, na língua portuguesa o termo pode ser assim explicado (letra mais o sufixo *mento* que significa o resultado de uma ação) “letramento é o resultado da ação de letrar-se”. (SOARES, 1999, p. 38).

Para Soares, letramento é então “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. Estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 1999, p. 39).

Soares fundamentou-se em Brian Street (1984) que apresenta dois modelos de letramentos: um “ideológico” e outro “autônomo”, um escolar e outro não escolar, respectivamente. O autor apresenta os eventos e as práticas de letramentos como dois componentes básicos para a análise e afirma que essa distinção tem caráter puramente metodológico, já que tanto as práticas como os eventos são duas faces de uma mesma realidade. “De acordo com Street letramento é ‘um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita’ ” (SOARES, 1999, p.75). [Grifos da autora].

Marcos Bagno (2002) parte do conceito apresentado por Soares (1999) e defende o caráter social desse aprendizado, esclarecendo que letramento não é uma condição apenas das pessoas que dominam a leitura e a escrita, mas sim das pessoas que utilizam a leitura e a escrita na interação social. O autor associa letramento a gêneros textuais esclarecendo ainda mais que se a língua é um fenômeno social, este ocorre num continuum de relações entre oralidade e escrita.

Retornando a Marcushi (2010) o autor defende a existência de “letramentos sociais” que se desenvolvem mesmo fora do espaço escolar, afirmando que a escrita é usada em contextos sociais em relação direta com a oralidade, esclarecendo que em cada contexto: escolar, familiar, no trabalho, no dia-a-dia, e em outros contextos, a ênfases, os objetivos e os usos da escrita são variados e diversos (Marcushi: 2010. p. 19).

Desta forma, o autor opta pela utilização do termo letramentos, no plural, para enfatizar que são práticas aprendidas nos processos sociais e históricos. E completa:

mais urgente (e relevante) do que identificar primazias ou supremacias entre oralidade e letramentos, e até mesmo mais importante do que observar a oralidade e letramentos como simples modos de uso da língua, (escrita e falada) de um modo geral. Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas do letramento numa sociedade e justificam que a questão da relação entre ambos seja posta no eixo de um contínuo sócio-histórico de práticas (MARCUSCHI, 2010, p. 18).

Com essa rápida regressão ao desenvolvimento do conceito de letramento no Brasil ficam claras as mudanças ocorridas, o que antes era visto como um processo de aquisição da escrita ganhou amplitude, pois já não se restringe exclusivamente ao uso formal da escrita, além de extrapolar os espaços escolares e incluir o caráter social dessa aprendizagem.

Assim como letramento, o conceito de prática também tem muitos sentidos de acordo com Ortner⁸ (2011), a teoria da prática busca explicar os vínculos entre as ações humanas e o sistema, nas palavras da autora, “o que a teoria da prática procura explicar é a gênese, a reprodução e a mudança de forma e significado de um “todo” social/cultural dado, definido” (ORTNER, 2011, p. 445). [Grifos da autora]

A autora considera o sistema como:

um todo integral, ao mesmo tempo todas as suas partes ou dimensões não têm significado analítico equivalente. No núcleo do sistema, tanto conformando-o como deformando-o, existem as realidades específicas da assimetria, da desigualdade e da dominação em qualquer momento e lugar (ORTNER, 2011, p. 445).

E considera, que:

a cultura (em sentido amplo) constrói as pessoas como tipos particulares de atores sociais – mas atores sociais mesmo assim - , embora em suas vivências concreta de práticas variáveis reproduza ou transforme – normalmente um pouco de cada – a cultura que os fez (ORTNER, 2007, p. 45).

⁸ Para saber mais sobre o desenvolvimento dos estudos sobre a prática ver Ortner (2011) “Teoria na Antropologia desde os anos 60, em Mana 17(2): 419-466,2011.

Ortner (2011) esclarece que embora inicialmente a prática possa ser compreendida como “qualquer coisa que as pessoas façam”, a autora enfatiza que “as formas mais significativas de práticas são aquelas com implicações políticas intencionais e não intencionais” (Ortner: 2011. P. 446).

Para Ortner (2011) o conceito de agência equaciona alguns componentes como: “(1) a agência implica inerentemente “intenções” ou não; (2) a universalidade da agência e, ao mesmo tempo, o fato de ser culturalmente construída; e (3) as relações entre agência e “poder”.

Através das reflexões de Ortner, é possível desenvolver um estudo da prática que foge a visão etnocêntrica de agência, onde privilegia-se o individualismo e atribui-se demasiado destaque para a autonomia do indivíduo. A autora analisa as práticas inseridas nas complexas relações sociais, buscando entender as “forças, formações e transformações mais amplas da vida social” (ORTNER, 2007, p. 46).

Desta forma, o que pretendo através desta pesquisa é analisar as práticas sociais de letramentos inseridas nas relações, este estudo não se orienta no sentido de explicar ou evidenciar as mudanças e transformações no conjunto sociocultural do povo Yanomami.

Para Ortner (2007), as pessoas são vistas como agentes sociais que estão inseridos:

... em relações de (pretensa) solidariedade – família chegada, amigos, parentes, esposos/companheiros, filhos, pais, professores, padrinhos, e assim por diante [...] o agente está sempre enredado em relações de poder, de desigualdade, de competição e assim por diante (Ortner: 2007. p. 45).

Neste sentido, nunca são agentes livres, não apenas no sentido de que não tem liberdade para formular e atingir suas metas em um vazio social, mas também no sentido de que não têm capacidade de controlar completamente essas relações para seus próprios fins. Como seres sociais – fato verdadeiro e inescapável -, só se pode atuar dentro de muitas teias de relações que compõem seus mundos sociais (ORTNER, 2007, p. 74).

Sobre a intencionalidade a autora esclarece que é uma disposição dos seres humanos, mas adverte que focalizar excessivamente na intencionalidade como metas conscientes “obscurece o fato de que a maioria dos resultados sociais é, na realidade, feita de

consequências não intencionais da ação” (ORTNER, 2007, p. 53). E estabelece a diferenciação entre a agência enquanto ação intencionalizada das ações rotineiras.

Para Ortner a agência é universal a toda a humanidade, mas é cultural e historicamente construída. Segundo a autora “a agência é quase sempre distribuída de forma desigual – algumas pessoas conseguem “tê-la”, e outras não; algumas pessoas conseguem ter mais, e outras menos” (ORTNER, 2007, p. 74)

Segundo Ortner, “a própria agência pode ser definida como uma forma de poder”, e os agentes como “sujeitos empoderados” (ORTNER, 2007, p. 75). Contudo, a autora distingue duas formas:

a agência como forma de poder (incluindo questões relativas ao empoderamento do sujeito, dominação de outros, resistência à dominação e assim por diante) e agência como forma de intenção e de desejo, como o fato de perseguir objetivos e realizar projetos (ORTNER, 2007, p. 75).

A autora esclarece que tanto a dominação quanto a resistência estão a serviço de “objetivos e fins culturalmente significativos” e com isso a autora não nos deixa perder de vista que como pano de fundo existe o clássico debate sobre agência e a estrutura.

Esta pesquisa tem como fundamentos a escrita vista de uma perspectiva crítica e o letramento como um processo de aprendizagem que é sócio, cultural e historicamente construídos. Outro par de conceitos fundamentais neste estudo são as práticas e agência. As práticas são ações com implicações políticas intencionais assim como a agência.

Porém antes de abordar as práticas de letramentos e a agência, apresento os Yanomami no segundo capítulo relacionando dados relacionados à territorialidade, família lingüística e migração, depois historicizo os processos de contato com diferentes representantes da sociedade envolvente e fecho relacionado a fala com a organização social. No terceiro capítulo o olhar recai sobre os processos educacionais e escolares e só no quarto capítulo retorno apresento de fato as práticas de letramentos sociais.

CAPÍTULO II

OS YANOMAMI

Neste capítulo relacionando aspectos gerais sobre o território e as línguas Yanomami com informações específicas sobre os grupos onde desenvolvi a pesquisa. Na primeira seção apresento os dados referentes à expansão territorial e a família lingüística Yanomami além de especificar a língua privilegiada nesta pesquisa e o movimento de migração dos grupos pesquisados. Na segunda seção, apresento o histórico do contato dos Yanomami com a sociedade envolvente utilizando como suporte um conjunto de mapas. Na terceira e última seção trato da organização social e a fala entre os yanomami.

2.1. Expansão territorial e distribuição das línguas Yanomami

De acordo com a tradição oral dos Yanomami e com os diversos documentos históricos e estudos já realizados, o Alto Orinoco e o Alto Parima são apontados como o centro de povoamento histórico dos Yanomami. Alguns autores⁹ levantam a hipótese de, há cerca de um milênio, ter existido um possível grupo “proto-Yanomami”, que permaneceu isolado neste complexo montanhoso. Não há consenso sobre essa hipótese e Ramirez (1999), nota que:

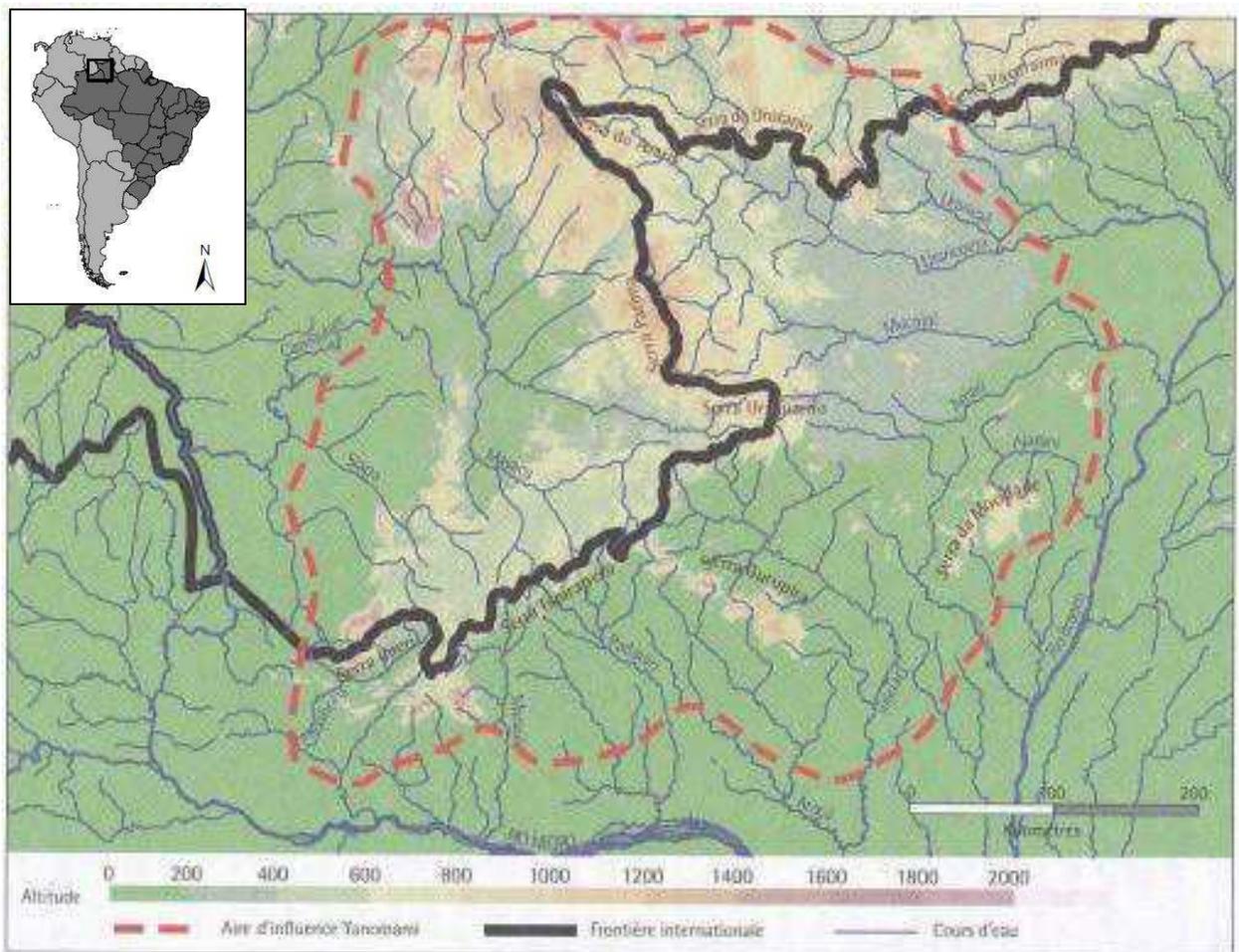
A única coisa que podemos afirmar com uma certa segurança é que, no século XVIII, os Yanomami ainda viviam confinados nas florestas montanhosas que se estendem na fronteira entre o Brasil e a Venezuela, na região mais isolada da América do Sul, ... No entanto, nosso nível atual de conhecimento torna impossível decidir se ocupavam este território desde épocas imemoriais ou se, pelo contrário, foram obrigados a se refugiar nesta região de difícil acesso por causa da expansão aruak, das incursões karib, da invasão européia, das doenças trazidas por eles ou por qualquer outro perigo. (RAMIREZ, 1999, p. 13)

A partir da segunda metade do século XVIII até a primeira metade do século XX, houve o movimento de dispersão do povoamento Yanomami das serras em direção às terras baixas. De acordo com Ramirez (1999) é a partir de 1945 que a expansão territorial dos Yanomami atingiu os contornos que atualmente conhecemos. Albert (2010) sugerem que esse movimento pode ter dois fatores concomitantes: um aumento demográfico dos yanomami,

ocorrido na segunda metade do século XVIII, que por sua vez, pode ter decorrido da introdução de novas culturas agrícolas e da aquisição de ferramentas de metais¹⁰ e por um vazio demográfico dos grupos vizinhos que foram dizimados pelas epidemias e pela escravidão na segunda metade do século XVIII.

Atualmente os Yanomami habitam numa extensa região situada em ambos os lados da fronteira Brasil-Venezuela, na região do interflúvio Orinoco – Amazonas. Na Venezuela estão localizados nos Estados de Bolívar e de Amazonas, nos altos cursos dos rios Orinoco, Siapa e seus afluentes. No Brasil habitam os principais afluentes da margem esquerda do Rio Negro e da margem direita do Rio Branco, nos Estados de Roraima e Amazonas.

Mapa 2: Relevo da região habitada pelos Yanomami



Fonte: Le Tourneau F.M. 2010 p. 20

⁹ Ver Albert e Gomez 1997. p 30.

¹⁰ As ferramentas de metais podem ter sido adquiridas de acordo com Albert (2010) por meio de troca e incursões guerreiras com e contra povos circunvizinhos (Caribes, ao Norte e a Leste, e Aruaques, ao Sul e a Oeste), eles próprios em contato direto com a fronteira de colonização “branca” (Albert, 2010, p. 17).

Yanomami é o termo utilizado para designar um conjunto lingüístico e cultural composto de quatro línguas e vários dialetos, a compreensão entre essas línguas e dialetos é bastante variada.

Migliazza (1972) classificou quatro línguas Yanomami: Yanomami, Yanomam, Sanöma e Ninam (ou Yanam). Ramirez (1999) propôs outra classificação para a família lingüística Yanomami, para ele a família também é composta de quatro línguas, contudo Ramirez junta as línguas Yanomam e Yanomami, no que ele denomina de Língua Y, que segundo o autor é dividida em sete dialetos que podem ser reagrupados em dois superdialetos ocidental e oriental. As línguas Sanöma e Ninam são indicadas como Línguas S e N respectivamente e a quarta, é denominada de Língua A, localizada na região de Ajarani. Observe a classificação na tabela abaixo.

Quadro 1: Família lingüística Yanomami

Autodenominações	Línguas	Dialetos
Sanïma,* Tsanïma	Língua S	Dialeto S1 Dialeto S2 Dialeto S3
Yanomae, Yanomama Yano(w)ami, Yanonami	Língua Y	Dialeto Y or-c Dialeto Y or-x Dialeto Y or-f Dialeto Y ba Dialeto Y oc-f Dialeto Y oc-norte Dialeto Y oc-sul
Yanam, Ninam	Língua N	Dialeto N Norte Dialeto N Sul
Yanomami**	Língua A	Dialeto A1 Dialeto A2

* Os Indígenas escrevem Sanöma

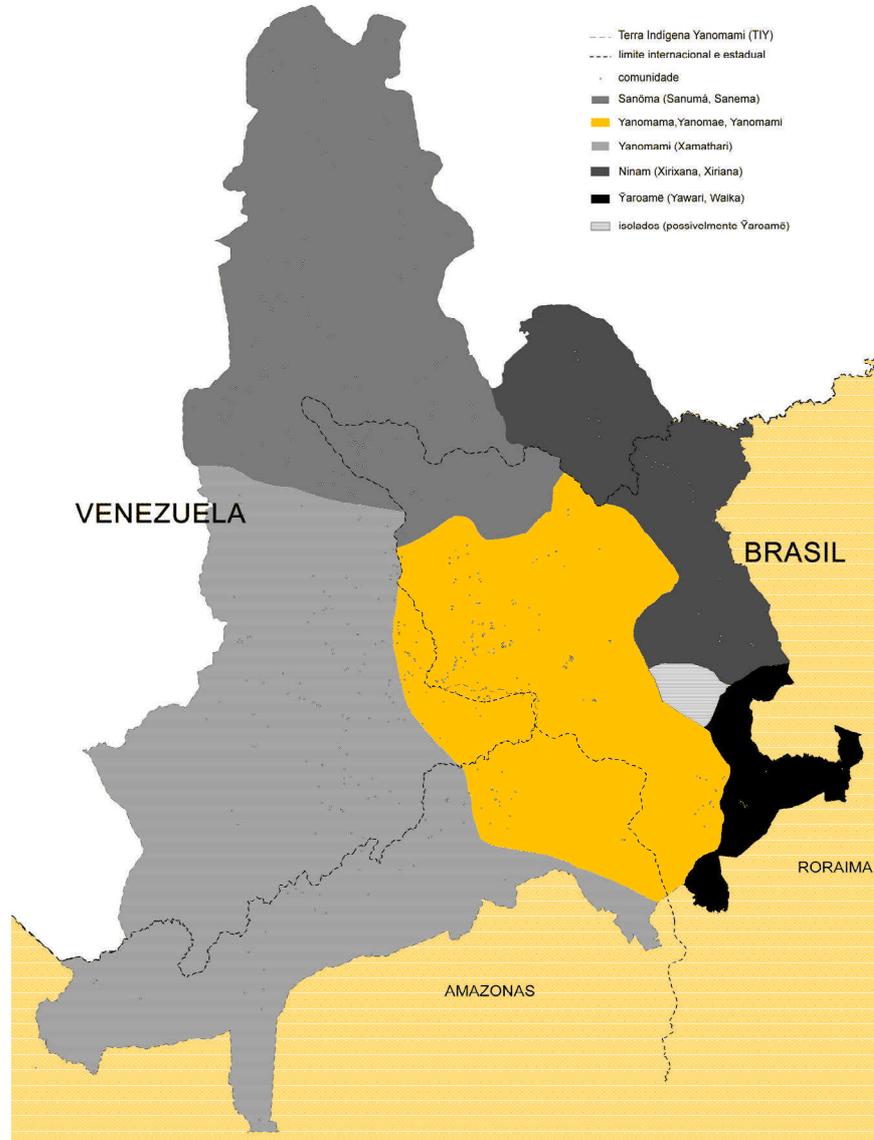
** Também se autodenominam de Yawaripë

Fonte: Ramirez, 1999, p. 13.

As quatro línguas classificadas por Ramirez (1999) incluindo os dois superdialetos da língua Y podem ser visualizadas no mapa 3, elaborado por Ferreira e Tomioka (2011). Para tornar essa correspondência mais clara, apresento a tabela abaixo que relaciona as localizações das línguas Yanomami apresentadas no mapa com a classificação proposta por Ramirez.

Quadro 2: Correspondência entre o mapa de Ferreira e a classificação de Ramirez

	Legenda do mapa das línguas Yanomami	Classificação de Ramirez
	Sanõma	LS (Sanõma)
	Yanomama, Yanomae, Yanomami	LY – Superdialeto oriental
	Yanomami (Xamathari)	LY – Superdialeto ocidental
	Ninam	LN (Ninam)
	Yaroamë	LA (Yaroamë)
	Isolados ¹¹	

Mapa 3: Distribuição Geográfica das Línguas Yanomami

Fonte: Ferreira, ISA, 2011, p. 11.

¹¹ Sobre os Isolados ver: Povos Indígenas no Brasil: 2006-2010. Instituto Socioambiental. 2011. p. 279-283

Diante destes dados gerais sobre a expansão territorial e as línguas Yanomami, cabe aqui especificar os dados referentes aos locais e grupos envolvidos neste estudo. Realizei a pesquisa de campo em três regiões na Terra Indígena Yanomami: Demini, Toototopi e Missão Catrimani¹².

Os moradores dessas regiões se autodenominam *Yanomae thëpë*, termo que será utilizado neste trabalho. Segundo a classificação linguística de Ramirez eles são falantes da língua Y, dialeto oriental-c. Sobre as migrações desse grupo lingüístico, Ramirez (1999) afirma que:

As migrações de Y or-c foram também muito rápidas. No começo do século, os grupos que falam este dialeto juntam-se nas colinas que separam as serras de Xitei e Surucucu, para logo se dispersarem em todas as direções. Uma primeira vaga alcança o médio Uraricoera em 1915, e o Catrimani e o Toototopi única coisa que podemos afirmar (*Wakathautheri* e aliados) na década seguinte. Uma segunda vaga segue os rastros da primeira e instala-se entre o Catrimani e o Demene (grupo Lobo d'Almada e *Watorikí*) (RAMIREZ, 1999, p. 14).

De acordo com Smiljanic (1999 p. 30) parte do grupo que atualmente habita a região do Toototopi, é originário das serras localizadas entre o Orinoco e o Alto Rio Toototopi. Antes de atingirem as terras baixas e de estabelecerem contatos com não indígenas, esse grupo fizeram roças no Alto Rio Mapulau, guerreou com outros grupos Yanomae que depois seguiram para o Rio Catrimani e se aproximaram dos Yanomami (por eles denominados de Xamatari). De acordo com Albert (2010 p. 22) os pais dos atuais moradores do Demini, são provenientes do Alto Rio Lodo d'Almada, afluente do Rio Catrimani por volta dos anos 1960.

Além da diversidade lingüística entre os Yanomami é importante considerar também a diversidade de relações estabelecidas com a “sociedade envolvente”, sendo este o enfoque da próxima seção.

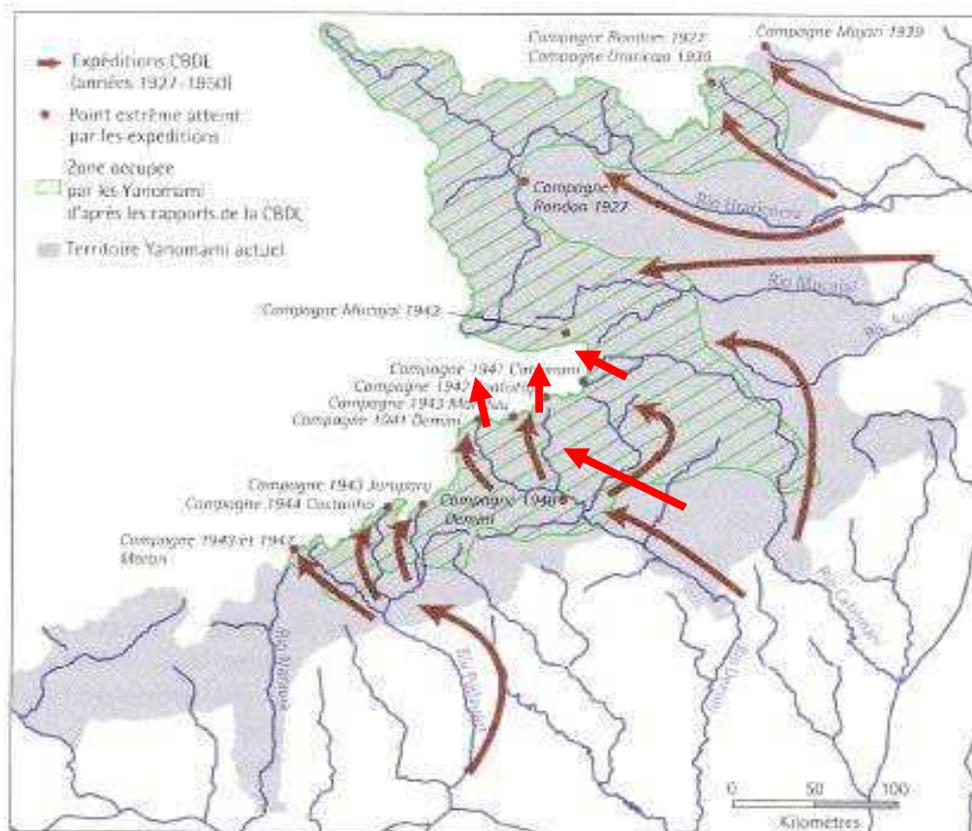
2.2. Um século de contato: os vários tipos de “brancos” com suas diferentes maneiras de se relacionar

¹² A escolha destas regiões como *locus* de estudo deve-se a: 1) relação histórica que mantêm entre si e por falarem a mesma língua e o mesmo dialeto; 2) relações atuais voltadas para a educação e escolarização que possibilitara comparações com processos dos quais não fiz parte diretamente. Inicialmente a Missão Catrimani não fazia parte do conjunto desta pesquisa mas foi incluído em função da minha participação no Encontro de xamãs que ocorreu na região da Missão Catrimani de 1 a 5 de abril de 2013, onde foi possível observar práticas de letramentos sociais pertinentes a esta pesquisa e a oficina para revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas da Missão Catrimani de 23 a 26 de julho do mesmo ano.

Através dos mapas elaborados por Le Tourneau autor do livro *Les Yanomami du Brésil Géographie d'un territoire amérindien* e os estudos de Albert (1985) apresento uma sequência de mapas que possibilitam visualizar as diferentes frentes e formas de contato neste último século.

Segundo Albert (1985), a partir da segunda década do século XVIII os Yanomami passaram por uma fase de contato indireto quando começaram a ter acesso a ferramentas de metal e algumas espécies agrícolas. A partir de 1920 a 1950 o contato passa a ser intermitente entre os Yanomami e os caçadores e balateiros, pesquisadores e representantes da Comissão Brasileira de Demarcação de Limites (CBDL). O mapa abaixo apresenta as expedições da CBDL realizadas entre os anos de 1927 a 1950, nele, é possível observar a área ocupada pelos Yanomami na primeira metade do século XX, e a forma que adquiriu o território yanomami quando homologado em 1992. Quatro expedições da CBDL alcançaram os locais onde desenvolve a pesquisa, conforme apresenta o quadro abaixo. No Rio Demini em 1940 e 1941; o Rio Lodo D'almada (Catrimani) em 1941 e o Rio Toototopi em 1942.

Mapa 4: Expedições da Comissão Brasileira de Demarcação de Limites



Fonte: Le Tourneau F.M, 2010 p. 47

Smiljanic (1999 p. 34) relata que a 1ª divisão da CDBL foi atacada no Rio Demini em 1941 por um grupo de Yanomami, e que a partir de 1943 passou a funcionar permanentemente o posto do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), na margem esquerda do Rio Demini, onde deságua o Rio Toototopi, contudo, não houve contato entre os Yanomae do Toototopi e os funcionários do SPI neste período.

Segundo Smiljanic, (1999), somente em maio de 1958 nove homens do alto Toototopi chegam ao Posto Indígena (PI) Ajuricaba onde estabeleceram as primeiras trocas com os brancos. Em junho do mesmo ano, os Yanomae do Alto Toototopi foram declarados pacificados por Alberto de Andrade Gomes e em outubro do mesmo ano, uma expedição do SPI seque para o Alto Toototopi.

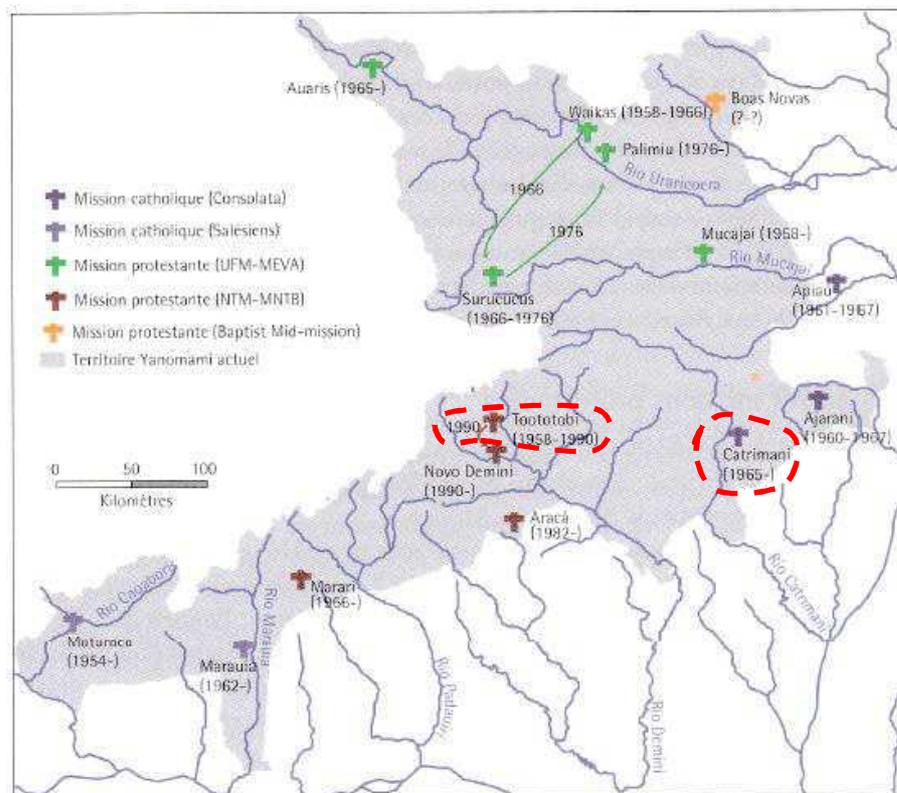
De 1958 até início dos anos 1960 os funcionários do SPI seguem realizando visitas regulares com o objetivo de introduzir entre os Yanomae o cultivo da sorva. No final dos anos 1959 e início de 1960 houve um conflito entre os *Yoyoropë*, atual moradores do Toototopi, e um funcionário do SPI denominado Osvaldo Leal. Neste período houve a primeira grande epidemia de sarampo entre esse grupo e também é neste período (1958 até 1960) que tem início o contato de missionários da Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB) com os Yanomae do Alto Toototopi.

De acordo com Albert (1997)

Os Yanomami tiveram no Brasil, seus primeiros contatos diretos com representantes da sociedade nacional ou viajantes estrangeiros entre as décadas de 1910 e 1940 e meados dos anos 1960, a abertura de alguns postos do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e, sobretudo, de várias missões católicas e evangélicas, estabeleceu os primeiros pontos de contato permanente no seu território. Estes pontos constituíram uma rede de pólos de sedentarização, fonte regular de objetos manufaturados e de alguma assistência sanitária, mas também muitas vezes, origem de graves surtos epidêmicos (sarampo, gripe, coqueluche, etc.) (ALBERT, 1997, p. 31).

O mapa 5, apresenta as missões religiosas que se instalam entre os Yanomami durante a segunda metade do século XX marcando com isso uma nova fase de contato e de relações, quando os brancos passam a morar na TIY. Segundo Albert (1985) foi a partir do final dos anos 1950 com a presença das missões instaladas no território Yanomami tem início o processo de sedentarização e assistencialismo.

Mapa 5: Missões religiosas entre os Yanomami depois da década de 1950



Fonte: Le Tourneau F.M, 2010 p. 70

No mapa é possível observar que os missionários católicos salesianos foram os primeiros a se instalar entre os Yanomami, no Maturacá no extremo sudoeste da TIY em 1954. Em 1958 a Missão Novas Tribos do Brasil iniciou seu estabelecimento no Alto Toototopi e em 1964 os missionários se instalaram definitivamente com suas famílias no local onde hoje está o pólo-base da SESAI na região do Toototopi. Entre 1967 e 1969 uma nova epidemia de sarampo que foi transmitida pela filha de um missionário.

Também é possível observar que a Missão Novas Tribos do Brasil atuou de 1958 a 1990 no Toototopi quando se mudou para a Região do Novo Demini onde permanece até os dias atuais. Os missionários católicos se fixam no Rio Catrimani em 1965 onde permanecem até os dias atuais.

Segundo Albert (2010 p. 22) os Yanomae que hoje habitam a Região do Demini, migraram para a bacia do Mapula u (afluente do rio Demini) em 1970, a convite da MNTB. Em 1973 foram atingidos por uma epidemia não identificada. Entre 1974 a 1976 esse grupo passou a estabelecer contato com um posto da FUNAI instalado no Rio Mapula u. Em 1976 o grupo foi novamente atingido por uma epidemia de sarampo que acabou favorecendo a

aproximação do posto da FUNAI que fora instalado no Demini. A partir de 1978 se fixaram no local onde habitam até os dias atuais¹³. Dentre as regiões que compõem esta pesquisa, Demini foi a única região que não contou com a instalação de missões religiosas.

A partir de 1970 tiveram início novas frentes de contato dessa vez motivadas pelo Plano de Integração Nacional implantado pelos governos militares da época. Três projetos foram desenvolvidos: a abertura de um trecho da rodovia Perimetral Norte nos anos de (1973-1976), o Projeto RADAM (1975), e os programas de colonização (1978-1979) no sudeste das terras Yanomami.

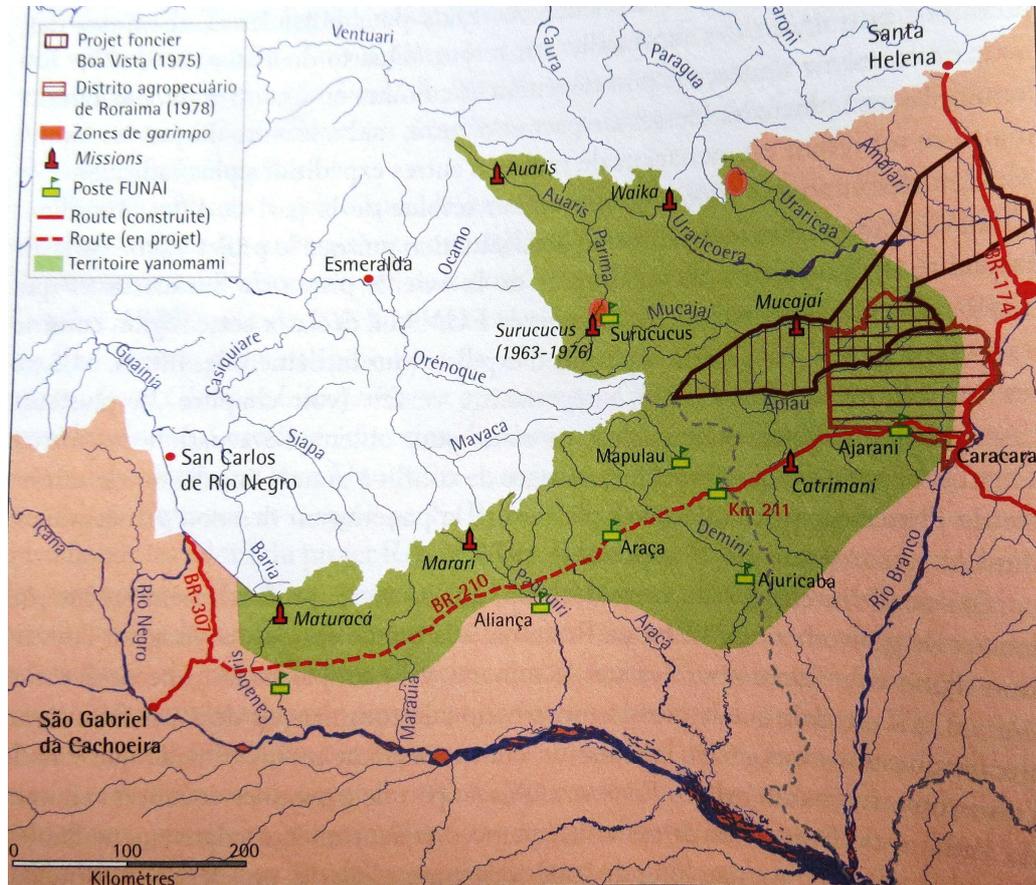
A Perimetral Norte cortou o sul do território Yanomami atingindo as regiões de Ajarani, Catrimani até atingir o Demini. De acordo com Emiri (1989), as equipes contratadas para fazer o desmatamento não passaram por nenhum controle de saúde, ocasionando as primeiras epidemias de gripe e sarampo, e descreve que entre moradores dos rios Repartimento (Ajarani) e Pacu (Catrimani), um conjunto de treze aldeias foram reduzidas a oito grupos familiares. No mapa apresentado a seguir é possível observar que a rodovia Perimetral Norte avançou até o KM 211, onde hoje existe um posto da FUNAI e o pólo base do Distrito Sanitário Yanomami (DSY) que atendem os moradores do Demini.

O Projeto Radam, detectou a presença de jazidas minerais na região habitada pelos Yanomami e a publicidade relacionada a essa descoberta, desencadeou em 1975 uma primeira invasão garimpeira na Serra das Surucucus, região do Alto Parima.

A partir de 1977 o distrito agropecuário de Roraima iniciou o projeto de colonização na área ocupada pelos yanomami através do Projeto Apiaú e do loteamento do INCRA até o Ajarani II. O mapa abaixo apresenta a presença dos não-indígenas representantes da FUNAI, missionários, áreas de projetos governamentais e invasões no território yanomami na década de 1980.

¹³ Atualmente os Watorik theri pë estão pretendendo fazer nova casa no Rio Ananali u.

Mapa 6: Postos da FUNAI, missões, e invasões dentro do território Yanomami na década de 1980



Fonte: Le Tourneau F.M., 2010 p. 90

No início dos anos 1985, foi interdita uma área entre os estados de Roraima e Amazonas com cerca de nove milhões de hectares, como território indígena Yanomami, através da Portaria nº 1817 de 08 de janeiro de 1985. Neste mesmo ano, foram criados os três Pelotões Especiais de Fronteira/PEF¹⁴ entre os Yanomami de Maturacá, Surucucus e Auaris, ações promovidas no âmbito do Projeto Calha Norte. Junto com a criação desses pelotões, tem início problemas sociais como a prostituição nas populações próximas aos pelotões.

Em 1987 a FUNAI interrompe os convênios relativos à assistência à saúde estabelecido com a CCPY e expulsa os membros da Missão Catrimani da Terra Indígena. Em setembro de 1988 através da Portaria nº 160 o governo federal criou dezenove áreas indígenas Yanomami descontínuas, sendo que quatro delas se sobrepunham ao Parque Nacional Pico da

¹⁴ Está previsto a construção de mais dois pelotões na Terra Indígena Yanomami.

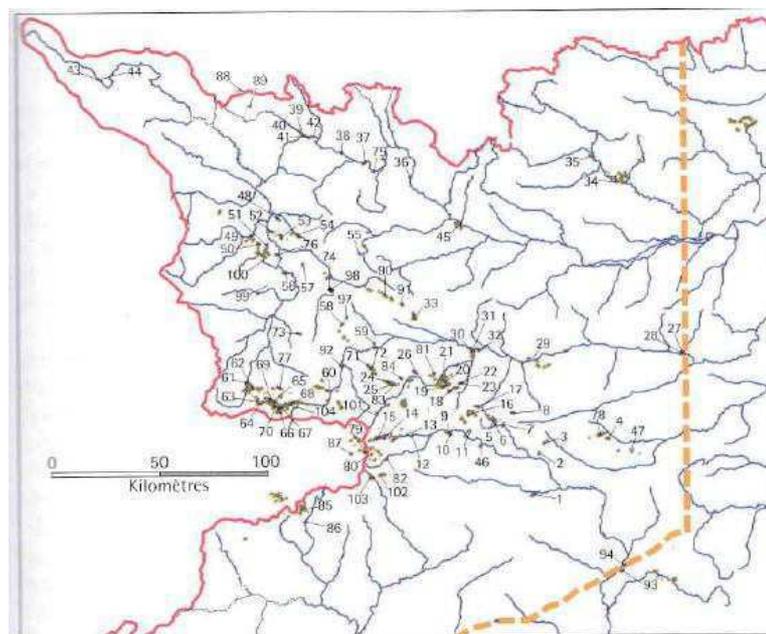
Neblina, e Flonas de Roraima e Amazonas. Mesmo com a promulgação da Constituição Federal em outubro de 1988 e do artigo 231 que reconhece aos índios os direitos ordinários e a posse permanente da terra foi publicado no Diário Oficial de 17 de fevereiro de 1989 as homologações das dezenove áreas indígenas yanomami, em julho do mesmo ano o então governador de Roraima propõem a criação de reservas de garimpagem na Flona de Roraima.

O ataque do governo aos Yanomami segue no início dos anos 1990, o presidente da república criou em janeiro as reservas de garimpagem em Uriricaá-Santa Rosa e em fevereiro as de Catrimane-Couto de Magalhães e Uraricoera, todas incidindo sobre a área em questão (CCPY/CEDI/CIMI/NDI, 1990, p. 20-21).

Com esse apoio dos governos, o número de garimpeiros seguiu em um movimento crescente até desencadear a corrida do ouro, aproximadamente uma centena de pistas clandestinas foram abertas na terra dos Yanomami. Estima-se a presença de 30 a 40 mil garimpeiros entre os Yanomami. De acordo com Albert (2010), nesta época as relações dos Yanomami com os garimpeiros passou a ser a forma dominante de contato com a “sociedade envolvente”.

O mapa abaixo apresenta 104 pistas de pouso clandestinas no território Yanomami no ano de 1991 a partir dessa imagem é possível dimensionar o impacto desta relação. (No anexo 1 é possível consultar uma tabela com as numerações e os nomes das pistas).

Mapa 7: Pistas clandestinas na TIY 1991



Fonte: Le Tourneau F.M, 2010 p. 153

Na contra mão dessas ações, em outubro de 1989 o Ministério Público Federal através da medida cautelar solicitou judicialmente o reconhecimento da área como posse imemorial dos índios e em fevereiro de 1990 o MPF solicitou licença à Câmara dos Deputados para processar o presidente e quatro ministros que criaram as quatro reservas de garimpo na área interdita judicialmente (CCPY/CEDI/CIMI/NDI, 1990, p.. 19-20).

Durante a fase de invasão garimpeira¹⁵, os Yanomami sofreram grandes impactos ecológicos e epidemiológicos, superiores aos impactos decorrentes da abertura da estrada e do projeto de colonização. De acordo com Albert (2010) “as epidemias de malária e as infecções respiratórias causaram, na época, a morte de aproximadamente 13 % da população Yanomami do Brasil”. (ALBERT, 2010, p. 20). O relatório da Ação pela Cidadania de 1990, apresenta 14,7% nas regiões mais centrais como Surucucus e Papiu contra 4,4% nas áreas mais afastadas dos pontos de garimpo (CCPY/CEDI/CIMI/NDI, 1990, p.. 32).

Segundo Pellegrini:

A concentração humana e a proliferação dos criadouros de insetos, propiciada pelas atividades garimpeiras, contribuíram para o aumento do potencial de transmissão de doenças, especialmente a malária. O desentendimento entre índios e garimpeiros não era raro e foi grande o número de mortos em conflitos dos dois lados. A violência intergrupala aumentou em incentivada pelo álcool e pelas armas de fogo. Cerca de 1.500 Yanomami morreram entre 1987 e 1990 (PELEGRINI, 2008, p. 41).

Em função do grave estado de saúde dos Yanomami, fortes pressões internacionais e cobranças do MPF para que a constituição fosse obedecida, o governo brasileiro adotou duas medidas protetivas: uma foi a criação do Distrito Sanitário Especial de Saúde Yanomami e Ye'kuana (DSEI-YY)¹⁶, em 1991, e a outra foi a homologação da Terra Indígena Yanomami (TIY), em 1992, com 96.650 km² que abrange oito municípios: Mucajaí, Iracema, Caracaraí, Amajari em Roraima e Barcelos, São Gabriel da Cachoeira e Santa Isabel do Rio Negro no Amazonas.

Com a criação do DSEI-YY¹⁷ e conforme as rotinas de saúde foram estabelecidas, foram construídos em várias localidades da TIY pólos-bases¹⁸ de saúde que abrigam as

¹⁵ Vale notar que nas regiões contempladas na pesquisa não houve tanta pressão do garimpo.

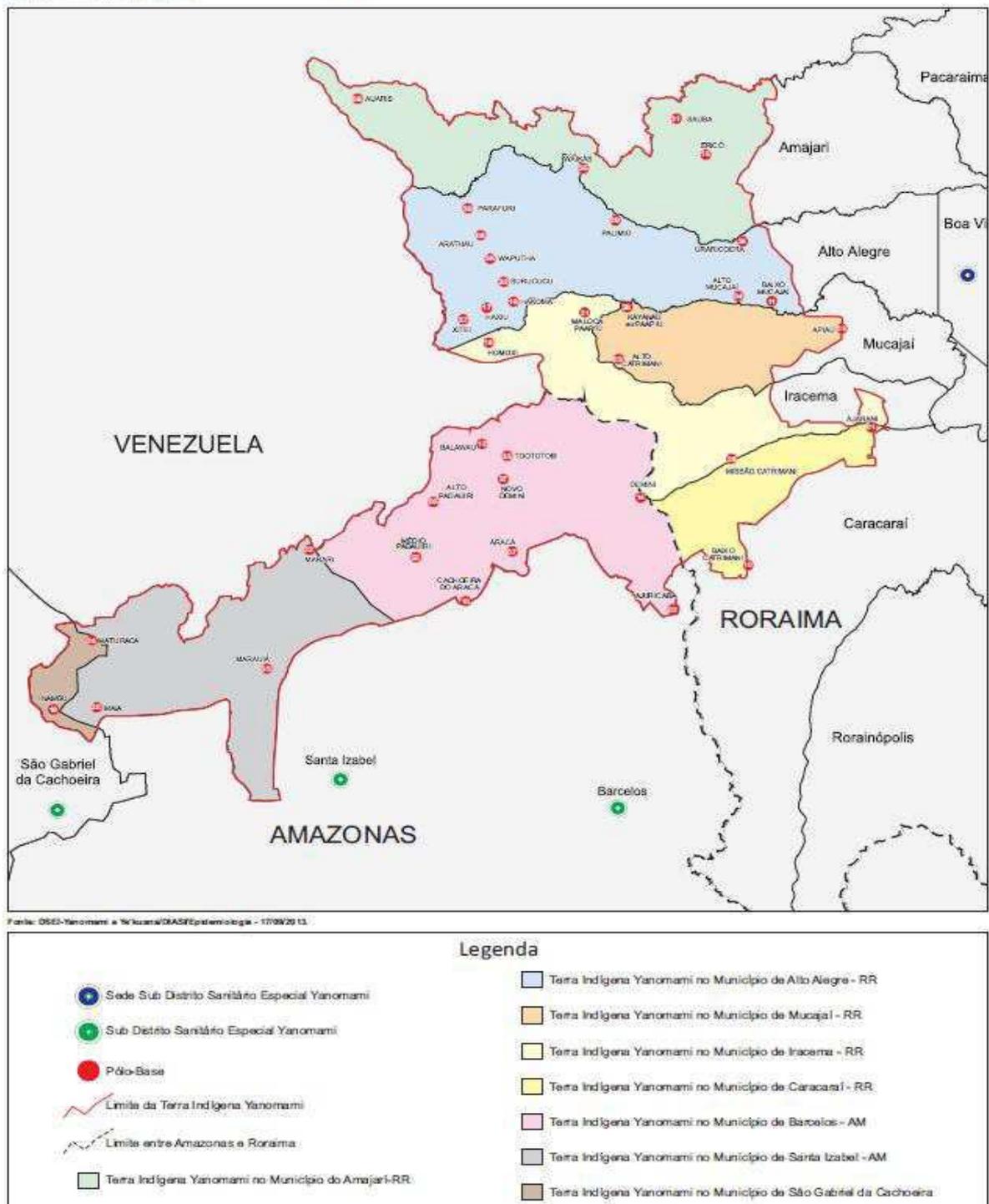
¹⁶ Sobre a criação do DSEI- YY ver em Pellegrini. 2008. p 69-73.

¹⁷ Quando foi criado o DSEI-YY em 1991, o território Yanomami tinha 18 regiões, atualmente são 37, como pode ser vista no mapa abaixo.

¹⁸ Pólos base são unidades do sistema de saúde localizadas dentro das terras indígenas. São estruturas físicas que acomodam os medicamentos, funcionários e equipamentos necessários para a assistência básica de saúde.

equipes de saúde com os quais os yanomami mantêm contato e uma forma de relação diferenciada, pois estes trabalhadores da saúde estão na TIY para prestar serviço de atenção básica à saúde da população.

Mapa 8: Distrito Sanitário Especial Indígena - Yanomami e Ye'kuana – DSEI-YY



Estima-se que a população total atualmente é de aproximadamente 37 mil pessoas, sendo aproximadamente 16 mil na Venezuela e de acordo com o censo populacional do DSEI-YY de 2013, a população total atual no Brasil é de 21.127 pessoas, distribuídos em 281 comunidades (DSEI-YY/SESAI 2013).

De acordo com Pellegrini (2008), foi a partir de 1993 através da criação dos Núcleos Intercetoriais de Saúde Indígena da Fundação Nacional de Saúde que teve início o processo de controle social, consolidado como um espaço institucionalizado através dos Conselhos Distritais de Saúde Indígenas, criados em 1999 através da portaria 540/FNS.

Pellegrini (2008) descreve que a constituição do conselho distrital de saúde foi um processo complicado por envolver questões desde a escolha dos conselheiros, ao fato dos escolhidos terem que representar outras comunidades além da qual reside, o que contraria a organização social yanomami onde cada comunidade é um grupo com um ideal de autonomia.

As reuniões do conselho também significam para os Yanomami um espaço perigoso, pela proximidade com outros grupos, tradicionalmente inacessíveis e com os quais não se mantêm contato. Esse espaço de controle social da saúde também possibilitou novas relações entre as organizações prestadoras dos serviços de saúde e os Yanomami.

Como parte do processo de estabelecimento da assistência a saúde, da estruturação do DSY e do controle da malária, tiveram início processos de formação de agentes indígenas de saúde, microscopistas Yanomami. De forma relacionada com os processos voltados para as demandas sanitárias, tornou-se crescente a demanda por alfabetização e conhecimentos básicos de matemática, como bases para as formações específicas na área da saúde¹⁹.

Em 2010 foi criada a Secretaria Especial de Saúde Indígena, onde os Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs) estão subordinado administrativamente. Com a criação da SESAI, o DSEI-YY teve um aumento significativo nos recursos, mas os yanomami avaliaram recentemente que isso não está se revertendo na melhoria da assistência prestada à saúde dos Yanomami dentro da TI.

Nesta sessão, procurei demonstrar através dos mapas a região habitada pelos Yanomami e a distribuição geográfica de suas línguas, os mapas seguintes demonstram os diferentes processos de contato dos Yanomami com diversos representantes da sociedade envolvente das expedições da CBDL, aos missionários, da abertura da estrada ao projeto de colonização, passando pela invasão garimpeira para então apresentar a distribuição dos pólos base do Distrito Sanitário Especial Indígena – Yanomami e Ye'kuana que estão presentes em 37 localidades dentro da TI Yanomami. Procurei demonstrar como os não indígenas foram se

estabelecendo dentro do território yanomami e como isso fomentou novas formas de estar e de pensar a territorialidade, além de fomentar novas formas de relações entre os Yanomami.

2.3. Organização social e a fala entre os Yanomami

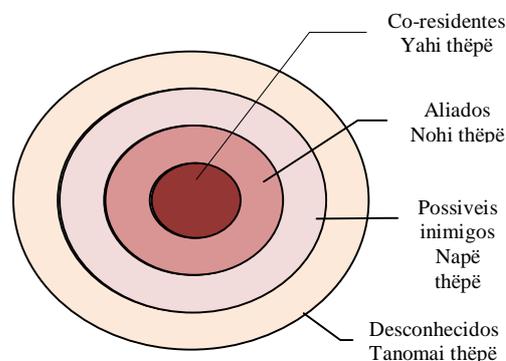
Segundo Albert (1985), a organização social dos Yanomae fundamenta-se em dois tipos de relações intercomunitárias que se sobrepõem: 1) as relações históricas onde grupos de comunidades estão ligadas por uma origem comum, que são denominados de “blocos de população histórico-demográfico” e 2) uma rede sincrônica de matrimônios, onde o ideal é o casamento entre os primos cruzados co-residentes. Na impossibilidade do modelo ideal de casamento este ocorre entre os grupos aliados.

Cada grupo local dos Yanomae pode ser reconhecido pelas casas coletivas, denominada *yanoa*, o grupo que habita esse espaço é denominado de *yahi theri*, sendo que o número de pessoas pode variar de 30 a 150.

Os grupos locais estabelecem, a partir das relações intercomunitárias históricas e matrimoniais, uma rede de relações com outros grupos locais com os quais mantêm reciprocidade positiva. Estes grupos aliados são denominados de *nohi thëpë*. Em oposição aos grupos com os quais se mantêm reciprocidade negativa, ou seja, agressões físicas ou rituais: estes são denominados de *napë thëpë*. Os mais distantes com os quais não se mantêm contatos são denominados de *tanomai thëpë* e também são tratados como potenciais inimigos. (PELLEGRINI, 2008, p. 38-40).

A figura abaixo apresenta o círculo de relações sociais intercomunitárias.

Figura 1: Círculos de relações intercomunitárias



Fonte: Albert, 1985, p.194

¹⁹ Esses processos formativos serão aprofundados no terceiro capítulo.

A figura acima é mais um exercício de criar “alegorias” que possibilita uma aproximação no sentido do conteúdo, pois ajuda a visualizar a base das relações intercomunitárias Yanomami, mas em termos de forma, é importante advertir que as definições serão determinadas por cada grupo local.

Pellegrini (2008) apresenta um empate teórico entre Urban (1990) e Lizot (1994) sobre os diálogos cerimoniais e sua relação com a organização social dos Yanomami. O primeiro vê a troca, de bens e pessoas, como a base da solidariedade, para o segundo, “os diálogos cerimoniais são constituintes da organização social yanomami”, Lizot fundamenta-se na mitologia para enfatizar as relações entre generosidade e falar bem em contraponto a avareza e o falar ruim ou o não falar (PELEGRINI, 2008, p. 65).

Na mitologia Yanomami, a capacidade de falar é atribuída a Omama, que “teria criado a humanidade cantando e fazendo diálogos cerimoniais (*hiimu*) e, ao mesmo tempo, instituía uma distribuição desigual das habilidades de falar: por isso nem todos são xamãs, nem todos são mensageiros ou tem bom desempenho em diálogos cerimoniais” (PELEGRINI, 2008, p. 59).

De acordo com Lizot (2004), *ã* é uma redução de *wã* cujo significado atribuído pelo autor é ruído, voz ou palavra. Ramirez (1994 e 1999) apresenta a palavra *wã*, com o mesmo significado só que precedida pelo prefixo *pei* que indica a inalienabilidade, obrigatoriamente acompanha os nomes das partes do corpo, por exemplo: *pei he* (cabeça), *yuri he* (cabeça de peixe). Ramirez apresenta *pei wã* (voz, barulho) *pei wãhã* (nome) como partes do corpo. A voz, a fala, o nome também fazem parte, também compõem a pessoa.

De acordo com Pellegrini (2008), baseado nas leituras de Albert e Lizot, existem sete gêneros da fala entre os Yanomami:

Hereamu, discurso matinal do dono da casa; os diálogos cerimoniais (*hiimu*, convite para os funerais; o *wayamu*, troca de notícias e palavras de amizade que ocorre nas ocasiões de festas funerárias; *yaimu* apresentação de pedidos de bens, serviço e matrimônios; o *teshomomou* para saudar os convidados), as performances xamânicas; e o *herii*, o cantar dos homens ou das mulheres, e - porque não? – o choro ritual *ikimu* (PELEGRINI, 2008, p 58).

Pellegrini (2008) projeta o falar Yanomami nos círculos de relações intercomunitárias elaborado por Albert (1985) indicando a importância da fala entre os Yanomami no estabelecimento e manutenção das relações sociais.

Dentro de uma comunidade, entre os co-residentes denominados de *yahi thëpë*, a regra mais explícita consiste em evitar a troca de palavras (e de olhares) entre genro e sogra, neste

espaço também evita-se usar os nomes próprios para se referir as pessoas, utiliza-se os termos de parentesco. *Hereamou* é o discurso matinal, proferido pelos *pata thëpë* lideranças e concentram a atenção de todos. Outras pessoas também podem fazer o *hereamou* inclusive crianças desde que tenham coragem de falar em público. Ainda segundo o autor, os enfermos e as pessoas em reclusão mantêm o silêncio (PELLEGRINI, 2008, p. 60 e 61).

Pellegrini (2008) ainda traz como referências dois estudos sobre a fala entre os Yanomami desenvolvidos por Alés (2000) e Carrera (2003) onde a primeira relaciona os eventos da fala para evitar conflitos e sofrimentos e o segundo destaca o papel dos discursos dos velhos para a socialidade, o compartilhamento e as relações entre os co-residentes mas também em relação aos outros grupos (PELLEGRINI, 2008, p. 61 e 62).

De acordo com Pellegrini (2008) entre os grupos aliados, denominados de *nohi thëpë* existe “um modo específico de falar especialmente nas ocasiões de rituais funerários ou de compartilhar a comida (sem funeral envolvido)”. Baseado em Lizot (2000), Pellegrini destaca três tipos de diálogos entre os grupos aliados: *teshomomou*, *hiimou* e *wayamou*. O primeiro é realizado antes da entrada dos visitantes, estruturado em diálogos curtos e formulas fixas que serve para “localizar os grupos humanos e as trocas, fala de um tempo mítico sem guerra”. O *Hiimou* é um diálogo diurno em duplas, podem ter várias duplas conversando simultaneamente é realizado como um regulador da distribuição das cinzas do morto, para não falar diretamente do morto os Yanomami fazem uma analogia a uma caçada ritual. (PELLEGRINI, 2008, p. 62).

O *wayamou* é um diálogo noturno também realizado em duplas um anfitrião e um convidado que vão revezando de pares durante toda a noite. Pellegrini (2008) nota que segundo Migliazza (1972) o *wayamou* seria “uma língua franca que permitiria a comunicação entre as quatro línguas da família yanomami” para Migliazza o *wayamou* seria uma linguagem arcaica de linguagem usada no xamanismo e que remeteria ao tempo onde quando homens e animais podiam conversar, essa seria uma linguagem utilizada apenas pelos homens. Pellegrini (2008) traz também as colaborações de Lizot (1994) que afirma que o importante nesse diálogo não é o conteúdo em si, mas a função de consolidar e manter relações pacíficas entre os grupos (PELLEGRINI, 2008, p. 63).

Baseado nas leituras de Albert (1985), Pellegrini (2008) evidencia a oposição entre o ritual fúnebre marcado por vários eventos como canto, dança, xamanismo e um série de diálogos cerimoniais e o ritual do matador *unokai* “que é a sua antítese, marcado pelo mutismo, pela nudez, pelas restrições de espaço, de movimento, de posição, de relações

sociais, de alimentos, de modos à mesa, quando evitam tocar os alimentos” (ALBERT, 1985, p. 390 apud PELLEGRINI, 2008, p 66).

Pellegrini (2008) também nota a oposição entre os aliados quando estão em visita que chegam gritando e cantando e os inimigos silenciosos que falam baixo e imitam os sons de animais para não serem percebidos (PELLEGRINI, 2008, p 66).

Neste capítulo procurei apresentar os Yanomami relacionando aspectos gerais sobre o território, línguas com os processos de contato com os diferentes setores representantes da nossa sociedade envolvente. Apresentei inicialmente dados referentes à expansão territorial e a família lingüística Yanomami além de especificar a língua privilegiada nesta pesquisa e o movimento de migração dos grupos pesquisados. Na segunda seção, apresentei o histórico do contato dos Yanomami com a sociedade envolvente utilizando como suporte um conjunto de mapas e na última seção apresentei informações etnográficas sobre organização social e os espaços da fala entre os Yanomami.

CAPÍTULO III

PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO, ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO ENTRE OS YANOMAE

Gnerre (1998) apresenta as duas razões básicas para a constituição da escrita enquanto um objeto de estudo: o aumento dos programas de alfabetização e de educação em todo o mundo e a padronização escrita de muitas línguas. As razões apresentadas por Gnerre são compreendidas por mim como uma imagem panorâmica, ou seja, como informações sobre o tema em questão que se projetam como um pano de fundo perceptível em diversos contextos, inclusive onde desenvolvo esta pesquisa.

Partindo das questões apresentadas por Gnerre (1998), procuro neste capítulo apresentar dados históricos e socioculturais que estão relacionados com a educação escolar Yanomami. Primeiro apresento um panorama nacional sobre a relação do Estado com os povos indígenas, depois, apresento um panorama da educação escolar entre os Yanomami buscando demonstrar as diferentes relações que permearam as ações de educação, escolarização e de formação dos Yanomami. Na terceira seção direciono a atenção para as três regiões pesquisadas onde relato os processos de alfabetização e educação escolar ocorrido em cada região e por fim, fecho este capítulo descrevendo o Projeto de Educação Intercultural - PEI desenvolvido pela Comissão Pró Yanomami - CCPY focalizando no curso Magistério Yarapiari voltado para a formação de professores Yanomami

3.1. Educação Escolar Indígena um panorama nacional da relação do Estado com os Povos Indígenas

O pano de fundo desta pesquisa é o contexto da educação escolar indígena no Brasil e a aquisição da escrita entre povos indígenas, processos normalmente condicionados às relações estabelecidas com determinados setores da sociedade nacional, sejam missionários, representantes da sociedade civil organizada, ou o Estado. Nesta seção priorizo a relação do Estado com os povos indígenas indicando os momentos dessa relação com os Yanomami e as ações que foram desenvolvidas.

Direcionando o nosso olhar para o cenário dos povos indígenas no Brasil, nos últimos cinquenta anos, percebemos transformações no tipo de relações propostas e estabelecidas pelo Estado. A alfabetização dos povos indígenas foi utilizada como um meio para a integração

nacional, progressivamente essa relação foi sendo estabelecida em todo o território nacional através dos missionários e órgão do governo como o Serviço de Proteção ao Índio - SPI e a Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Atualmente essa relação fundamenta-se em leis que visam garantir um processo formal de escolarização, que devem estar em sintonia com os diferentes contextos sociais e culturais dos povos indígenas no Brasil.

A década de 1970 foi marcada pela ideologia da assimilação dos índios à sociedade nacional. Nesse sentido, a FUNAI foi o agente do governo que atuou diretamente com os povos indígenas, com o objetivo de promover integração e civilização. Assim como os missionários representantes de várias instituições religiosas, com o consentimento do governo, foram os agentes que desenvolveram as ações educativas nas aldeias (KAHN e FRANCHETTO, 1994).

Neste período, a escrita estava condicionada a presença de missionários, ao ensino da palavra de Deus e as traduções da bíblia para várias línguas indígenas. Os processos de alfabetização se configuravam como o meio mais eficiente para desenvolver a evangelização.

Desde o final da década de 1970 e mais intensamente a partir de 1980, os índios se organizaram através de vários movimentos, com o apoio das organizações da sociedade civil e de algumas universidades, conseguiram garantir os seus direitos na Constituição. Começamos a ver o surgimento de

leis promissoras para um país onde as formas de intervenção definidas pelo Estado preocupavam-se prioritariamente em *evitar a destruição física* dos povos indígenas, mas, em contra partida, assumiram como inevitável o *desaparecimento das culturas indígenas* (KAHN e FRANCHETTO, 1994, p. 06) [Grifos no original].

Com a Constituição Federal de 1988, houve uma mudança no cenário legal do país, os povos indígenas deixaram de ser vistos como uma categoria transitória, fadados a aculturação e passam a ter seus costumes, organização social, línguas e tradições reconhecidas, respeitadas e protegidas pela União, como assegura o artigo 231, do VII Capítulo, intitulado “Dos Índios”:

“Serão reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.”

Dentre outros temas a Constituição Federal aborda a Educação e Cultura nos artigos 210 e 215, do III Capítulo fazem referências a educação escolar indígena, assegurando às comunidades o uso das línguas maternas e dos processos de aprendizagem.

“Art. 210 – O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

“Art. 215 – O estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”.

No início da década de 1990, a responsabilidade de desenvolver a “educação” dos povos indígenas foi transferida da FUNAI para o Ministério da Educação – MEC, através do Decreto Presidencial nº26/1991. No mesmo ano, foi publicada a Portaria Interministerial nº 559/91, do Ministério da Educação e da Justiça - MEC/MJ onde o governo reconheceu que a educação foi um instrumento de aculturação, de imposição de valores e normas culturais da sociedade envolvente e de destruição das etnias afirmando que a nova política vem para garantir que a escolarização formal assuma características próprias, diferenciadas e específicas de cada povo.

Em 1994, o MEC lançou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, outros marcos para a educação escolar indígena foram a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, nº 9.394/96 e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas publicado pelo MEC em 1998. O repertório legal desta década ainda contempla o Parecer 14/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena assim como a Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação.

Em 2001 foi lançado o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, em 2002, foi promulgada a Convenção 169²⁰ da Organização Mundial do Trabalho - OIT através do Decreto Legislativo nº 143 que entrou em vigor em 2003.

²⁰ A Convenção 169 foi aprovada em 1989, durante sua 76ª Conferência, é um instrumento internacional mais antigo que trata especificamente sobre os direitos dos povos indígenas e tribais no mundo. A Convenção 169

Nas décadas de 1990 e 2000 presenciamos o surgimento de um arcabouço legal considerável que teve por finalidade organizar, orientar e normatizar a educação escolar indígena no país. Sobre esse campo de estudo da educação escolar indígena e suas relações com o estado podemos citar Kanh e Franchetto (1994), Silva A. L. (2001), Bessa Freire, Grupioni, Kanh e Azevedo (2004) Baniwa, Tuxá e Almeida (2010), Grupioni (2010).

Como materialização dessa política de educação escolar indígena implementada pelo MEC foi possível perceber no final dos anos 1990 o aparecimento de várias publicações de autoria indígena, esse tipo de produção escrita ganhou mais visibilidade nos anos 2000, com as linhas de financiamento do governo federal, houve uma multiplicação dos projetos de formação de professores indígenas e como resultados desses processos de formação aumentaram os números de publicação de livros didáticos nas línguas indígenas e em língua portuguesa, valorizando a autoria indígena.

Três livros didáticos dos Yanomami foram publicados com recursos do MEC: *Yamakĩ hwërimamouwi thë ã oni* – Palavras escritas para nos curar em 1997 e dez anos depois em 2007 foram publicados os livros de alfabetização: *Thë ã oni pihĩ mōyamĩwi siki* – Livro de alfabetização na língua Yanomae e *Të ã oni pihĩ mōyamĩtōwei siki* – Livro de alfabetização na língua Yanomami.

A atual política nacional que define a organização da educação escolar indígena está balizada no Decreto Presidencial nº 6.861, de maio de 2009, que propõem a organização e gestão através de Territórios Etnoeducacionais, com isso o governo pretende garantir a participação dos povos indígenas observando a territorialidade de cada povo.

Para implementar essa política o governo incentivou os povos indígenas a realizarem conferências locais e regionais como pré etapas da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, que foi realizada de 16 a 20 de novembro de 2009, em Luziânia, Goiás e contou com a participação de 210 povos indígenas.

Os Yanomami participaram ativamente desse processo de construção dessa nova proposta de organização e gestão da educação escolar indígena no Brasil. Essa participação aconteceu através das cinco conferências locais que foram realizadas nas regiões: Missão Catrimani e Baixo Catrimani, Kayanau, Auaris, Toototopi e Parawau.

Em seguida, aconteceu na Missão Catrimani no dia 09 de maio de 2009 a pré conferência Yanomami com a participação de 80 professores representantes de onze regiões da Terra Indígena Yanomami: Alto Catrimani, Baixo Catrimani, Missão Catrimani, Auaris,

trata sobre diversas matérias, tais com o direito de autonomia e controle de suas próprias instituições, formas de vida e desenvolvimento econômico, propriedade da terra e de recursos naturais, tratamento penal, entre outros.

Parawau, Papiu, Kayanau, Toototopi, Alto Mucajaí, Ajarani e Demini onde foi elaborado um documento para a conferência regional e foram escolhidos 16 representantes que participaram ativamente da conferência regional que aconteceu em Boa Vista de 1 a 5 de junho do mesmo ano. Nesta ocasião os Yanomami manifestaram a vontade de criar o Território Etnoeducacional Yanomami e Ye'kuana em contraponto com os povos indígenas do leste de Roraima que não aprovaram a nova proposta do MEC. Ainda na conferência regional, quatro representantes Yanomami e dois Ye'kuana foram indicados para participarem da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.

No ano seguinte, aconteceram nos dias 30 e 31 de agosto, em Boa Vista, uma reunião com a participação de 50 representantes de toda a TIY, além de representantes do MEC, FUNAI e organizações de apoio. Nesta reunião, após intenso debate foi criado o Território Etnoeducacional Yanomami e Ye'kuana, que abrange toda a TIY e segue o mesmo formato e extensão do Distrito Sanitário Yanomami e Ye'kuana. Nesta ocasião foram eleitos 40 representantes Yanomami (20 titulares e 20 suplentes) para compor o comitê gestor do TEEYY. Além dos Yanomami foram indicados representantes de mais de 20 organizações de apoio como: ISA, SECOYA, Diocese de Roraima, entre outras organizações de apoio e missionários, além de setores governamentais como as Secretarias de Educação dos estados do Amazonas e Roraima, FUNAI, entre outros.

No período de 10 a 12 de novembro de 2010 houve a primeira oficina do TEEYY com 20 representantes Yanomami, representantes das organizações, o MEC e a FUNAI, onde deu-se início a elaboração de um diagnóstico e do plano de trabalho do TEEYY.

Para a implementação do TEEYY esta prevista a realização de mais três oficinas, a serem realizadas em Maturacá²¹ e Surucucu duas grandes regiões da TIY, localizadas no Amazonas e em Roraima respectivamente, para pactuar o Território Etnoeducacional Yanomami e Ye'kuana, finalizar o diagnóstico e elaborar o plano de trabalho que posteriormente deve ser pactuado entre todos os integrantes do TEEYY. Contudo, as ações do governo estão paralisadas.

Em 2010, através da Portaria nº 743 o MEC instituiu a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), um órgão colegiado de caráter consultivo cuja função é assessorar o MEC na formulação das políticas públicas para a educação escolar indígena. A comissão é composta por representantes governamentais, da sociedade civil e dos povos indígenas. A CONEEI é presidida pelo representante da Secretaria de Educação Continuada,

²¹ Foi realizada em Maturacá, de 09 a 13 de dezembro de 2013, a segunda oficina de pactuação do TEEYY.

Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) e a secretaria executiva da comissão é exercida pela Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena do MEC (CGEEI/MEC).

3.2. Educação Escolar entre os Yanomami

A educação escolar entre os Yanomami no Brasil assim como no contexto nacional, está relacionada à presença de missionários ou da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), conforme mencionado na seção anterior.

Os Salesianos se instalaram em Maturacá em 1952, foram os primeiros missionários a se fixarem entre os Yanomami no Brasil, a Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB) se instalou no Toototopi em 1958, a Missão Evangélica da Amazônia (MEVA) se fixou no Ericó em 1959, em 1960 no Alto Mucajaí e em Auaris com o povo Ye'kuana²², com os Sanöma, as atividades de alfabetização só foram iniciadas em 1970. Em 1965 os missionários da Diocese de Roraima se instalaram no Rio Catrimani e em 1968 iniciaram o processo de alfabetização²³.

Na década de 1980 também foram iniciadas ações voltadas para a alfabetização no Demini, com apoio da Secretaria de Educação de Roraima e no Ericó com apoio da FUNAI. Neste período, a alfabetização e a escolarização entre os Yanomami não passavam de poucas ações realizadas com alguns grupos Yanomami.

Após a homologação da Terra Indígena Yanomami em 1992 os Yanomami passaram a vivenciar um período de estabilidade sanitária e a partir disso houve um primeiro aumento no número de experiências educacionais. Na década de 1990 foram implantadas escolas no Xitei em 1993, com apoio da Diocese de Roraima; no Rio Maraujá, na comunidade *Ixima* em 1994, com apoio da SECOYA; em 1995 no Demini, em 1998 no Toototopi e Parawau ambas com apoio da CCPY e no mesmo ano no Papiu²⁴ com apoio da Diocese de Roraima.

A partir de 1994 até 2000 foram realizadas sete assembléias yanomami, as cinco primeiras na região da Missão Catrimani e as duas últimas nas regiões do Papiu Novo²⁵ e Demini. O desejo de aprender a ler e escrever foram temas recorrentes nestas assembléias, porém de forma associada às demandas por formação em saúde comunitária e formação de agentes indígenas de saúde, assim como ações voltadas para o fortalecimento das línguas e da cultura Yanomami.

²² Povo Carib que habita a região juntamente com os Sanöma, uma das línguas da família linguística Yanomami

²³ Processo que será detalhado da próxima seção 3.3.1.

²⁴ Lê-se Papiú. Anteriormente era escrita com a primeira sílaba alongada Paapiú, atualmente os Yanomami não repetem a primeira vogal.

No final da década de 1990, com a consolidação do programa especial de saúde, tiveram início experiências pontuais de formação dos agentes indígenas de saúde em algumas regiões da TIY. Esses processos aumentaram no início dos anos 2000, sendo um dos principais fatores que influenciou a implementação de ações voltadas para a alfabetização de jovens e adultos Yanomami em muitas regiões da TI e daí surge a demanda por formação dos professores yanomami.

No final dos anos 2000 as organizações não governamentais Comissão Pró- Yanomami e Urihi- Saúde Yanomami realizaram um curso voltado para capacitação de professores alfabetizadores. Participaram dezessete Yanomami, dois do Alto Catrimani para atuarem na sua própria região, seis do Demini, sete professores do Toototopi, um da Missão Catrimani. Muitos desses professores passaram a desenvolver aulas de alfabetização nas comunidades das regiões de Surucucu e Hakoma, como uma base para iniciar o processo de formação em saúde.

Esse processo de formar professores alfabetizadores Yanomami para atuar em outras regiões da TIY, com as quais o seu grupo não mantinha contato anterior, configurou-se como um novo espaço de relações entre os Yanomami, vale ressaltar que a alfabetização estava vinculada as demandas de saúde. Também participou deste curso um Yanomami da região de Maturacá, que fora contratado como intérprete pela Urihi para atuar no curso de capacitação.

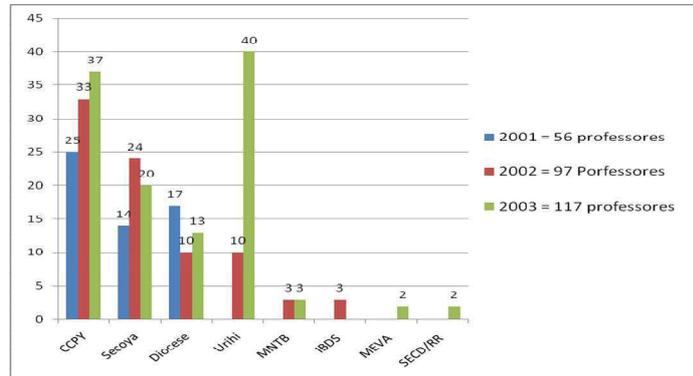
No período de 2001 a 2003 foram realizadas as três primeiras etapas intensivas da formação dos professores Yanomami, frutos da parceria estabelecida entre os projetos de educação das organizações CCPY – Comissão Pró Yanomami, Secoya - Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami e Diocese de Roraima, através dos missionários da Consolata que atuam na Missão Catrimani e a Urihi – Saúde Yanomami.

A parceria entre essas organizações no campo pedagógico teve como objetivo principal a realização dos cursos de formação dos professores Yanomami. Cada organização de apoio contava com recursos próprios para promover a participação dos professores das regiões assistidas por seus programas de educação.

O gráfico abaixo representa os números de professores Yanomami envolvidos nas três primeiras etapas da formação, resultado desta parceria

²⁵ Atualmente denominada de Kyanau. (Lê-se Kayanaú)

Gráfico 1. Número de professores Yanomami por organização de apoio 2001 a 2003



Fonte: CCPY, Apresentação das etapas intensivas, 2010, p 7.

A impulsão para o estabelecimento dessas parcerias entre as organizações veio também das crescentes demandas dos yanomami por escolas em quase todas as regiões da terra indígena. Através da participação dos Yanomami esse processo de formação passou a ser uma referência que podia ser percebida nos discursos dos professores mas também nos materiais didáticos e jornais que passaram a circular na TIY.

A formação dos professores yanomami também pode ser vista como uma relação direta de diálogo intercultural dos Yanomami com representantes de ONGs e missionários que atuavam na terra indígena e posteriormente com representantes governamentais.

No mapa e no quadro apresentados abaixo, demonstram a expansão do processo de alfabetização entre os Yanomami e o início do processo de formação de professores Yanomami que foram possibilitados através da parceria entre as ONGs e missionários. É possível observar que o processo de formações de professores desencadeou uma segunda onda de alfabetização²⁶ entre os Yanomami, que teve um rápido e vertiginoso crescimento, mas foi marcada por inúmeras interrupções.

O terceiro curso de formação de professores Yanomami realizado em 2003 foi a ação de maior alcance tanto no número de organizações envolvidas, como no número de participantes Yanomami e na expansão dessa participação nas várias regiões da TIY. Este curso também foi um divisor de águas para o processo de formação de professores yanomami que depois passou a ser desenvolvido em menores proporções tanto no que se refere às parcerias, ao número de participantes e a expansão dessa participação.

Mapa 9: TIY com a localização dos participantes do 3º curso - 2003



Fonte: CCPY, 2003, p. 9 - Relatório do 3º curso de formação dos Professores Yanomami

Quadro 3: Abrangência da Formação de Professores Yanomami – 3º Curso 2003

ABRANGÊNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES YANOMAMI PARA O MAGISTÉRIO					
Org. Apoio	Região	nº de escolas	nº de alunos	nº de professores	Pop. Envolvida
CCPY	Demini	01	57	03	132
	Toototopi	07	119	09	392
	Parawau	06	85	09	331
	Homoxi	03	39	03	376
	Alto Catrimani	03	27	03	133
	Papiu	07	79	07	245
	Kayanau	03	48	03	87
URIHI	Surucucu	07	181	11	692
	Hakoma	03	63	05	320
	Arathauá	05	15	05	248
	Parafuri	03	66	05	186
	Auaris	05	236	14	892
SECOYA*	Ajuricaba	01	49	03	104
	Maraujá	07	101	17	1.316
Diocese/RR	Catrimani	12	311	10	550
	Baixo Catrimani	01	33	01	64
	Ajarani	01	15	02	51
SECD	Ericó	01	15	01	?
	Baixo Mucajá	01	?	01	?
MNTB **	Aracá	01	45	03	174
MEVA ***	Alto Mucajá	02	25	02	90
Total	21	80	1.609	117	6.403

Fonte: CCPY, 2003, p. 10 - Relatório do 3º curso de formação dos Professores Yanomami

* As escolas assessoradas pelo Secoya estão oficialmente ligadas ao estado do Amazonas, enquanto as demais estão ligadas ao estado de Roraima.

** A Missão Novas Tribos do Brasil – MNTB atua na região do Aracá mas não participa desta formação;

*** A Missão Evangélica na Amazônia – MEVA atua na região do Alto Mucajá mas não está envolvida nesta formação.

²⁶ Importante esclarecer que o foco desse processo não era a escolarização mas sim o desenvolvimento da alfabetização e de noções básicas de matemática que possibilitassem a formação em saúde. Ainda não havia preocupação com a institucionalização das escolas.

Este curso contou com a participação de 117 professores yanomami oriundos de 71 comunidades, distribuídas em 21 regiões da TIY contando com a presença de falantes de quatro línguas da família lingüística Yanomami. Apenas 10 regiões não participaram desta etapa da formação Waikas e Palimiu que eram apoiadas pela MEVA, Xitei, na época assistida pelas Irmãs da Providência de Gape da Diocese de Roraima, Novo Demini, Aracá, Marari e Maiá assistidas pela MNTB e Padauri e Cauaburis assistidas pelo IBDS.

A formação dos professores também se configurou como um novo espaço de relações entre os Yanomami, que está sujeito aos padrões da organização sociocultural do povo yanomami. Passo agora a relatar um trágico fato ocorrido durante o 3º curso de formação.

Na terceira semana do curso, no dia 22 de junho, um professor, da região do Catrimani, sofreu um ataque cardíaco e faleceu. Este acontecimento desestabilizou completamente o curso, os professores do Marauiá, Ajuricaba, Aracá e parte dos professores da Missão Catrimani optaram por deixar o curso e voltar para as suas comunidades depois do ocorrido, mesmo sabendo que esta ação seria interpretada como um possível envolvimento com a morte do rapaz, 33 professores retornaram imediatamente para as suas comunidades (CCPY, 2003, p. 28).

Os demais permaneceram a mais uma semana até terminar o curso, atendendo aos pedidos de Davi Kopenawa e Peri Xirixana que fizeram falas enfatizando a importância do encontro entre eles, para que possam discutir assuntos importantes sobre a garantia dos seus direitos (CCPY, 2003, p. 28).

Segundo os médicos a causa da morte foi uma parada cardíaca, embora não tenha sido comprovada pela medicina ocidental já que não houve a necropsia do corpo, pois os Yanomami não consentiram a intervenção no cadáver. Por outro lado, o relatório descreve a preocupação dos Yanomami em identificar a causa da morte fundamentados na própria concepção de mundo, de doença e de morte:

A pedido dos jovens Yanomami, dois xamãs Yanomami que estavam na Casa do Índio foram chamados para olharem o corpo e darem o diagnóstico. Levi (N. Demini) e Paraná (Perisi) examinaram o corpo e atestaram que a morte foi devido ao *pee nahe*, ou seja, um tipo de feitiçaria que é feita no tabaco daquele que se pretende prejudicar. [...] Além dos professores e xamãs, outras lideranças Yanomami que estavam em BV vieram para a conversa, entre eles Toto (Toototopi), Luís (Ericó), Peri (Alto Mucajá), e mais alguns que estavam participando da reunião do Conselho Distrital Yanomami.

X	X	X	X	SH	SH			X
Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y		Y
					D			
					F			
					Q			

* Antes ou depois da letra i tem som de “X”

** sua pronúncia pode variar entre “T”, “D” e “R”

Os diferentes alfabetos adotados para grafar as línguas e os dialetos Yanomami não são justificáveis em decorrência das diferenças lingüísticas presentes na família linguística Yanomami, mas sim, pelos diferentes processos de alfabetização e escolarização que foram desenvolvidos pelas diversas instituições. Apesar das poucas diferenças gráficas das línguas Yanomami a compreensão de um texto escrita esta associada à compreensão da outra língua, que por sua vez depende da aproximação e do contato estabelecidos entre os grupos. Durante os cursos de formação, vários professores desenvolveram habilidades de falar em outras línguas e também de compreender um texto escrito, o mesmo grau de compreensão não é notado entre os Yanomami que não participam desse espaço de relação entre os Yanomami.

Mas as relações em tono da alfabetização, da formação de professores e da escolarização não param por aí. As escolas desenvolvidas inicialmente pelas organizações de apoio não governamentais e religiosas como a CCPY, Urihi, Diocese e MEVA, foram gradativamente assumidas pela Secretaria Estadual de Educação de Roraima (SECD/RR) dando início a institucionalização do processo escolar podendo ser caracterizada como a mais recente onda de escolarização entre o povo Yanomami, contudo esse processo não foi tranqüilo e teve as suas contradições.

Em 2003 as escolas assessoras pela CCPY e Diocese de Roraima foram inseridas pela primeira vez no censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) inicialmente como escolas comunitárias, no ano seguinte foram cadastradas como escolas estaduais para que o governo de Roraima pudesse receber os recursos destinados aos alunos Yanomami pelo governo federal.

Em 2004, o governo realizou um processo seletivo específico e diferenciado para professores indígenas de Roraima, dezesseis professores yanomami foram aprovados e contratados em 2005²⁷. Somente em maio de 2007 o governo de Roraima criou oficialmente 24 escolas Yanomami nas regiões de Auaris, Alto Catrimani, Kayanau, Papiu, Parawau, Toototopi e Demini através do Decreto de n° 7.973²⁸. A relação do governo de Roraima com

²⁷ Desde então a SECD vem mantendo contratos temporários, renovados anualmente com os professores indígenas incluindo os Yanomami. Atualmente são 91 professores yanomami contratados pela SECD/RR

²⁸ Ver axeno 2 – Decreto n° 7.973 de 30 de maio de 2007.

as escolas Yanomami vem sendo marcada por falta de diálogo e distanciamento, em junho de 2009 dez escolas Yanomami foram extintas através do Decreto de nº 10.236²⁹, anulado no mesmo mês em função da intermediação dos ministérios públicos Estadual e Federal. A tabela abaixo apresenta as escolas Yanomami e Ye'kuanas mantidas oficialmente pelo governo de Roraima em 2013.

Quadro 5: Escolas Yanomami e Ye'kuana – 2013

Nº	Escola Estadual Indígena	Comunidade	Região	Município	A-2010	MOD.
1.	Apolinário Gimenes	Fuduwa- aduinha	Awaris	Amajari	92	1ª a 8ª
2.	Hadyanai	Apiau	Apiau	Mucajaí	24	1ª a 4ª
3.	Helepë	Awaris	Awaris	Amajari	121	1ª a 4ª
4.	Hiramatima Yano Apiahikî	Apiahikî	Toototopi	Iracema	40	1ª a 4ª
5.	Hiramatima Yano Koyopi	Koyopi	Toototopi	Iracema	22	1ª a 4ª
6.	Hiramatima Yano Maraxi Pora	Maraxi Pora	Toototopi	Iracema	21	1ª a 4ª
7.	Hiramatima Yano Piau	Piau	Toototopi	Iracema	55	1ª a 4ª
8.	Hiramatima Yano Rasasi	Rasasi	Toototopi	Iracema	44	1ª a 4ª
9.	Hiramatima Yano Xiroxiropiu	Xiroxiropiu	Toototopi	Iracema	43	1ª a 4ª
10.	Hiramowë Nahi Koherepi	Koherepi	Parawau	Iracema	22	1ª a 4ª
11.	Hiramowë Nahi Uxiximapiu	Uxiximapiu	Parawau	Iracema	19	1ª a 4ª
12.	Hiramowë Nahi Wanapiu	Wanapiu	Parawau	Iracema	21	1ª a 4ª
13.	Honama	Karonau	Awaris	Amajari	91	1ª a 4ª
14.	Kaiumbi	Uraricoera	Uraricoera	Alto Alegre	23	1ª a 4ª
15.	Onimatima Yano Heramapi	Heramapi	Alto Catrimani	Iracema	12	1ª a 4ª
16.	Onimatima Yano Kuisipi	Kuisipi	Alto Catrimani	Iracema	15	1ª a 4ª
17.	Onimatima Yano Watorikî	Watorikî	Demini	Iracema	49	1ª a 4ª
18.	Õpasai	Kololu	Awaris	Amajari	122	1ª a 4ª
19.	Palimitheli	Palimitheli	Palimiu	Alto Alegre	54	1ª a 4ª
20.	Sikanabi	Sikamapiu	Baixo Mucajai	Alto Alegre	64	1ª a 4ª
21.	Turumatima Yano Erisipi	Erisipi	Papiu	Iracema	11	1ª a 4ª
22.	Turumatima Yano Maharau	Maharau	Papiu	Iracema	25	1ª a 4ª
23.	Turumatima Yano Sikamapiu	Sikamapiu	Papiu	Iracema	12	1ª a 4ª
24.	Turumatima Yano Tîhinakî	Tîhinakî	Papiu	Iracema	18	1ª a 4ª
25.	Turumatima Yano Xokotha	Xokotha	Papiu	Iracema	29	1ª a 4ª
26.	Turumatima Yano Yarixiama	Pakirapiu	Kayanau	Alto Alegre	45	1ª a 4ª
27.	Waikas	Waikas	Waikás	Alto Alegre	15	1ª a 4ª
28.	Yanomami Alto Mucajaí	Alto Mucajai	Alto Mucajaí	Alto Alegre	80	1ª a 4ª
29.	Yanomami Erikó	Saúba	Erikó	Amajari	106	1ª a 4ª
30.	Yanomami Halikatou	Halikatou	Palimiu	Alto Alegre	65	1ª a 4ª
31.	Yanomami Kōraxira	Uxiu	Kayanau	Alto Alegre	67	1ª a 4ª
32.	Yanomami Nemonemo	Novo Mauxinha	Olomai	Amajari	38	1ª a 4ª
33.	Yanomami Surucucu	Xirimihwiki	Surucucu	Alto Alegre	122	1ª a 4ª
34.	Yanomami Yano Thëa	Mauxiu	Catrimani	Caracarai	155	1ª a 4ª
35.	Yanomami Yano Turuma	Watatase	Xitei	Alto Alegre	128	1ª a 4ª
Total de alunos					1870	

Fonte: Divisão de Educação Escolar Indígena (DIEI) - Secretaria Estadual de Educação de Roraima (SECD/RR)
OBS: As escolas Apolinário Gimenes e Waikas são escolas que atendem ao povo Ye'kuana.

²⁹ Ver anexo 3 – Decreto 10.236 de 30 de julho de 2009

Comparando os números do quadro 3 e 5 é possível observar que em dez anos os dados quantitativos desse processo demonstram quedas, em 2003 haviam 21 regiões envolvidas no processo de formação, esse número caiu para 18, em 2013. As regiões Hakoma, Arathau, Parafuri e Ajarani estavam inseridas na formação em 2003, enquanto as regiões Apiau, Uraricoera, Palimiu e Waikás constam apenas em 2013.

Das 72 escolas comunitárias existentes em 2003, o Estado de Roraima reconheceu 35. Na região da Missão Catrimani, por exemplo, as 12 escolas de 2003 foram reconhecidas como uma única escola estadual com salas descentralizadas nas comunidades³⁰. Também é possível observar a diminuição no número de alunos, no Catrimani em 2003 tinha 331 alunos enquanto a SECD/RR registra em 2013 apenas 155.

A redução no número de alunos pode ter diferentes influências: uma é a ausência de condições físicas e materiais em que se encontram a maioria das escolas yanomami atualmente; pode ser pela ausência de novos temas e conteúdos anteriormente fomentado através da formação dos professores; e o mais recente e talvez o mais impactante foi a decisão da SECD/RR de extinguir as turmas dos alunos do EJA – Educação dos Jovens e Adultos³¹ nas escolas Yanomami, proibindo a participação dos alunos com mais de 15 anos de idade. Soma-se a isso, o fato da SECD/RR não ter emitido nenhum registro e certificação dos anos de escolarização dessa primeira geração de alunos yanomami.

No Demini manteve-se apenas uma escola, mas o número de alunos também reduziu de 57 para 49. No Toototopi, das sete escolas apenas seis tem decretos de criação, ao contrário das outras duas regiões pesquisadas, a quantidade de alunos apresentou um aumento de 119 em 2003 para 225 dez anos depois, contudo é importante ressaltar que as escolas da região do Toototopi não estão em funcionamento desde meados de 2010, exceto as escolas de Piau e Xiroxiropiu.

Retomando ao raciocínio de Gnerre sobre a constituição da escrita enquanto um objeto de estudo, vimos o aumento dos programas de alfabetização e de educação entre os Yanomami, contudo constatamos que a escolarização não significou um aumento no número de alunos ou de escolas, o processo de escolarização parece ter restringido o acesso dos alunos e também a atividade de espaços educacionais e escolares nas comunidades.

³⁰ Esse procedimento foi realizado e outras regiões da TIY como Ericó e Waikas.

³¹ A insatisfação em relação a essa atitude da Secretaria de Educação de Roraima foi fala recorrente dos interlocutores durante as pesquisas de campo nas três regiões.

Sobre a grafia das línguas Yanomami, é importante notar que ainda não é perceptível um movimento para a padronização escrita das línguas embora estudiosos apontam que este será um processo inevitável.

Até aqui procurei montar o pano de fundo da educação escolar entre os Yanomami considerando múltiplas e variadas relações que envolvem a efetivação dos direitos dos povos indígenas no campo da educação escolar.

3.3. Processos educacionais entre os Yanomae na Missão Catrimani, Toototopi e Demini.

Tendo por base as visões panorâmicas apresentadas, volto a atenção para o foco desta pesquisa que consiste em entender como a escrita tem sido apropriada pelos Yanomami. Como ela, a escrita, entra nas práticas cotidianas, como se insere nas e através das relações? Quero entender quais os interesses dos Yanomami pela escrita? De que modo a escrita esta inserida nos processos sociais?

É obvio que para tentar responder as estas questões, sem correr os riscos de grandes generalizações, tenho que focalizar o olhar em alguns espaços específicos entre os yanomami. Desta forma, passo agora a relatar brevemente os diferentes processos de alfabetização e escolarização nas três regiões contempladas na pesquisa.

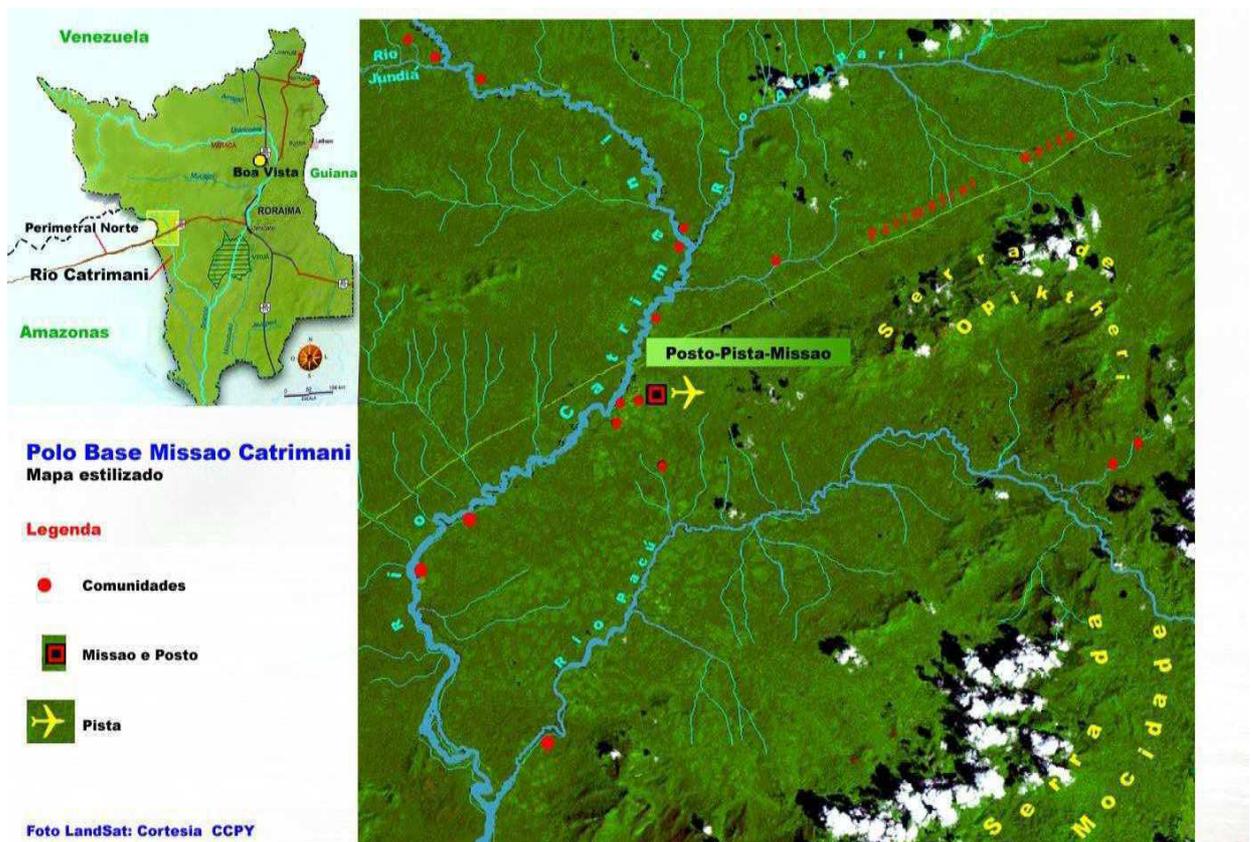
3.3.1. Missão Catrimani³²

Localizada na margem esquerda do Rio Catrimani, denominado pelos Yanomami de Wakataú (Rio do tatu canastra), a região conta com um conjunto de 21 comunidades que abrigam 820 pessoas aproximadamente. Também compõem o contexto regional a missão católica e do pólo-base do DSE-YY.

O acesso a região pode ser feito de barco, até 2001 era possível chegar através da rodovia Perimetral Norte, contudo o meio mais utilizado é o transporte aéreo, feito por pequenos aviões que saindo de Boa Vista levam cerca de uma hora e quinze minutos de vôo.

³² O trabalho de pesquisa nesta região foi desenvolvido durante dois eventos que participei, conforme mencionado anteriormente, acompanhei o encontro de xamãs de 31 de março a 05 de abril de 2013 e a oficina para revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos da escola *Yano thëã* de 23 a 26 de julho de 2013.

Mapa 10: Região da Missão Catrimani



Fonte: DIOCESE/RR. 2012. p. 1.

Os missionários católicos se fixaram onde hoje é a Missão Catrimani a partir de 1965. Cerca de três anos depois, iniciaram as primeiras ações para alfabetização na língua Yanomae desenvolvidas pelo Padre Giovanni Saffirio, que também era Antropólogo. Nesta fase inicial desse processo de alfabetização, os missionários católicos levaram três Yanomami da região para estudarem no internato do Surumu mas a experiência teve pouca duração, logo os Yanomami voltaram para as suas comunidades.

Em 1977 a missionária leiga Loretta Emiri chegou na Missão Catrimani e como apoio do Padre Casimiro Beksa, lingüista e antropólogo, passou a desenvolver estudos do dialeto Yanomae e também uma proposta para a escrita dessa língua. A partir do ano seguinte, 1987, Emiri inicia o processo de alfabetização com apenas dois Yanomae: Xiko da comunidade Wakatau (rio do tatu canastra), na época com 20 anos de idade e o Kretipe da comunidade Hewenahipi com 46 anos. Emiri descreve que fizeram:

Algumas tentativas para envolver o grupo local de Wakatautheri, procurando motivá-lo para o projeto de trabalho, mas não o conseguimos, pois os prazos

já marcados por causa da nossa pressa tipicamente “ocidental”, não permitiram que o grupo chegasse a fazer sua experiência. Por isso acabamos sendo nós a escolher os dois primeiros alfabetizados e não o grupo, com teríamos gostado (EMIRI, 1989, p.52).

Xiko, o mais jovem dos envolvidos no processo de alfabetização abandonou as atividades e Emiri continuou as ações com Kretipe, o mais velho. Em 1979, um jovem de 19 anos, chamado Atriyano, morador da comunidade Hewenahipi pediu para ser alfabetizado. Em contraponto, as atividades com Kretipe foram abandonadas por este não ter conseguido memorizar nenhuma letra e não ter compreendido a relação entre os sons e os símbolos gráficos. Emiri, refletindo sobre o processo de alfabetização desenvolvido considera que:

Respeitando o ritmo da vida social do alfabetizado, a experiência se desenvolveu durante 14 meses, mas, na realidade, precisou-se de 70 aulas para que ele (Atriyano) chegasse a se alfabetizar. Dos três adultos envolvidos no projeto, só ele solicitou a alfabetização por iniciativa própria e foi justamente ele que chegou a se alfabetizar (EMIRI, 1989, p.52).

Através dos relatos de Emiri (1989) percebemos a importância da agência para a aquisição da escrita, ou seja, como o interesse e a vontade da pessoa contam para o envolvimento e dedicação.

Na década de 1980 as atividades de educação foram descontínuas na região, em função dos problemas decorrentes das invasões ao território yanomami descritas no capítulo anterior e do agravamento do estado de saúde dos Yanomami. Outro fator que contribuiu para esta paralisação foi à expulsão dos missionários de agosto de 1987 a 1989.

A partir de 1989, os trabalhos de alfabetização foram retomados na região com a presença de outra missionária leiga, Maria Edna de Brito, foi para a Missão Catrimani, a convite do então Bispo de Roraima, Dom Aldo Mongiano onde seguiu trabalhando até 1995. Os missionários denominam este processo de “alfabetização global”, que fundamentado nas propostas de Paulo Freire e de Bartolomeu Meliá, voltou-se para ações participativas, socializadoras e libertadoras, marcando assim a diferença com o processo anterior, que fora desenvolvido com um grupo de apenas três Yanomae.

A partir de 1998 através da atuação da Irmã Mancera Blanca Yolanda, da ordem das Consolatas, as ações voltaram-se para a descentralização da escola da missão para as comunidades, cada grupo queria ter a sua própria escola, isso quer dizer ter um quadro negro,

mesas de madeira e o seu próprio professor, ou seja, contavam apenas com uma estrutura básica para dar início as atividades escolares.

No ano seguinte, em 1999 foi realizado o primeiro curso de formação de professores da região, marcando assim uma mudança na concepção de educação dos missionários católicos que deixaram de enfatizar a “educação global” e focalizaram na “educação escolar”, ou seja, deslocando o objetivo de uma educação ampla para atender algumas demandas da educação escolar propriamente dita, como por exemplo: contabilizar o número de aulas, realizar avaliações periódicas dos alunos, e acima de tudo buscar um diálogo com o sistema estadual de ensino.

Esse movimento de rumo a formações específicas também foi desenvolvimento em outras regiões da TIY, pois foi a partir do final dos anos 1990 que tiveram início vários processos de formações específicas voltadas para saúde e as primeiras experiências de formação de professores yanomami.

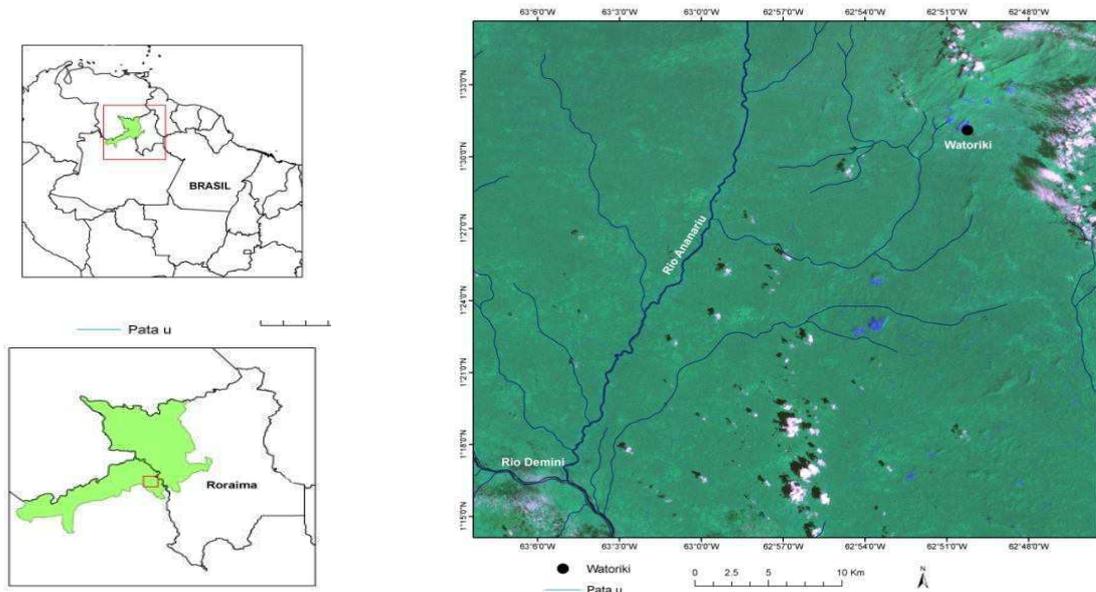
A partir dos anos 2000 o processo de formação tanto dos professores como dos agentes de saúde e dos microscopistas Yanomami ganhou outros contornos. As atividades que antes eram desenvolvidas nas regiões extrapolam esse limite e passam a misturar alguns grupos de diferentes regiões, desde que fossem reconhecidas enquanto grupos aliados. Esse movimento também foi sentido pelas organizações que atuavam entre os Yanomami³³.

3.3.2. Demini

A região do Demini é caracterizada composta por um conjunto de formação rochosa, situado no extremo noroeste do estado do Amazonas, entre as bacias do Rio Demini e Catrimani, assim como as demais regiões, é coberta pela floresta tropical. Até 2010 a região contava apenas com uma única casa comunitária com cerca de 80 metros de diâmetro. Atualmente tem um conjunto de pequenas casas localizadas no meio do caminho para o pólo-base de saúde e outras famílias estão fazendo roças e construindo uma casa próximo ao rio Ananariu.

³³ Parte desse processo foi relatado na seção anterior e será relatado de forma mais programática na próxima seção após a apresentação dos processos particulares das outras regiões que compõe a pesquisa.

Mapa 11: Região Demini³⁴



Fonte: PPP do Demini, 2010, p. 13

As primeiras experiências de educação com esse grupo foi desenvolvida por Loretta Emiri em 1985, quando permaneceu 44 dias entre os *Watorikî theripë* de 01/10 a 13/11/1985. A grave situação de saúde que se instaurou no Catrimani foi um dos motivos que levou a Emiri a continuar o trabalho de alfabetização iniciado no Catrimani, na região vizinha, Demini. Pautada no conceito da educação global ela passou a desenvolver aulas de alfabetização para os adultos. Esteve no Demini por mais um período de 37 dias de 15/04 a 22/05/1986 nas duas oportunidades estava trabalhando para a Secretaria de Educação e Cultura de Roraima (SEC/RR) e não como missionária leiga.

Apesar de estar no Demini como funcionária da Secretaria de Educação do então Território de Roraima, Emiri foi para o Demini para dar continuidade ao trabalho iniciado dois anos antes na Missão Catrimani fundamentado em uma educação global, ou seja, com a participação de mais membros da comunidade e voltada para “preparar os Yanomami para o contato com os não-indígenas. No projeto político pedagógico da escola de *Watorikî*, na parte destinada ao histórico da educação escolar entre esse grupo, eles fazem referência a Loretta Emiri e é interessante notar como eles retratam o seu ponto de vista sobre esse processo, como pode ser constatado no texto apresentado.

Em 1985 Loreta, uma professora italiana, chegou no Demini, ela queria aprender a nossa língua e aprender a viver como o nós. Ela foi a primeira pessoa que chegou para nos ensinar a escrever. Loreta dava aulas para o

³⁴ O trabalho de campo no Demini foi realizado em duas etapas de 10 a 22 de outubro de 2012 e de 15 a 20 de abril de 2013.

José, Bocomé, Joseca, Jair, Fátima e Nádia. Ela dizia que se nós, Yanomami, não aprendêssemos a escrever, os *napëpë* iriam nos enganar, por isso ela estava nos ensinando. Apesar de Loreta ter aprendido nossa língua, ela não nos ensinou o português. Durante as aulas, Loreta nos ensinava a escrever o nome dos animais (arara, macaco guariba, mutum, papagaio, anta, etc). Ela também fez pesquisas sobre o nosso povo. Nós não chamamos a Loreta, ela chegou por conta própria dizendo que queria abrir nosso pensamento, ensinando coisas novas, foi assim que ela nos perguntou. Ela nos ensinou só um pouco, por isso ninguém se tornou professor, ela não ficou muito e depois, as pessoas aprendiam a escrever usando folhas de árvore. Quando ela nos ensinou, nós perguntamos para ela: “Loreta, você está ensinando bem? Você ensinou outros Yanomami?”³⁵ (PPP do DEMINI, 2010, p. 14)

Está claro que os Yanomami perceberam os objetivos de Emiri, contudo, não fazem referência a Secretaria de Educação e Cultura de Roraima (SEC/RR) ou, ao governo do Território de Roraima. Sobre este fato, é importante notar que o governo de Roraima foi o primeiro a desenvolver ações educacionais no Demini, mesmo esta comunidade encontrando-se no estado do Amazonas³⁶.

No final dos anos 1980, os *Watorikë theripë* também tiveram algumas aulas com uma funcionária da FUNAI chamada Deca. Mas a escola que atualmente existe no Demini foi criada por iniciativa de Davi Kopenawa, que pretendia desenvolver em sua comunidade um projeto de educação.

Em 1995, com apoio da CCPY - Comissão Pró Yanomami e da UNICEF, teve início o Projeto de Educação Intercultural. O ponto central do projeto foi o ensino bilíngüe, visando “manter o vigor das línguas Yanomami e também ter acesso a informações e conhecimentos relevantes à sua autonomia diante das crescentes demandas relacionadas à saúde, educação, proteção da terra indígena” entre outros temas presente na pauta dos povos indígenas no Brasil. No histórico do PPP do Demini consta esse movimento da liderança Davi Kopenawa

³⁵ 1985 *thë kuo tëhë Loretanë yanomae thëã toama ai yanomae thëpë hiramama pata thëpë hapa wãrii prarõtoma. Kami yanomae wamarekë uëmaë pihïoma. Yanomae yama kë sïkë uxika kurenaha a kupruu pihïoma. İnaha Loreta a kuama yaro yanomae wamarekë hiramama. Hapë naha kure thëpë hiramama: José, Bocomi, Joseca, Jair, Fátima, Nádia. Hë thëpë hapa hiramama. Yanomae wama kë moyamëo mao tëhë napë pënë wama kënë õho taamaë mao pehe İnaha wama rekë noa thama. Kami Loreta yanë wama kë hiramamë pihïoma wama kë pihï mohõ tio tëhë thë yai totihi proimi yaro wamarekë noa thama. Kami yama kënë Loreta yama a nakanimi a müi waroa pëkema. Wamarekë pihï müi pëa pëmarema wama kë hiramamë pihïoma. Hë tëhë kami yanomae wamarekë wãrima. Wãisipë wamarekë hiramama hiramatima a yai kuo nimi yaro thë hiramanimi. Kama a müi huu pëmama yã hana pëha thëpëha onimanë thëpë hiramama. Kami wamarekë hiramamë tëhë kami yanomae yama kënë yama a wãrima. Loreta witi wa thë thama tha? Ai yanomae wamarekë hiramamë tha?*

³⁶ O governo de Roraima criou oficialmente as escolas do Demini em 2007, vinte e oito anos após essa iniciativa de Emiri. Dois anos após ter criado a escola, decretou a sua extinção por estar localizada no Amazonas, com relatado na seção anterior.

solicitar apoio ao governo brasileiro, mas também o apoio que receberam dos estudantes noruegueses desde 1998.

Em um segundo momento, Davi Kopenawa, pensando em pedir escola para os Yanomami, conversou com o Ministério de Educação (MEC), que disse o seguinte para Davi: “Estamos pensando que o nosso sistema é difícil, temos receio de que depois que os Yanomami estudarem eles sairão para outros lugares, mas nós iremos ajudá-los” assim o MEC disse e ouvimos sobre a escola.

Depois disso Davi foi pedir apoio aos noruegueses e eles repassaram dinheiro para a CCPY ajudar a fazer a escola que nós do Demini pedimos. Nós não conhecíamos a escola. Nós pedimos escola para que nossos filhos aprendessem outros conhecimentos, pensamos que se tivermos escola na nossa comunidade, nossos filhos poderão aprender coisas novas, se ficarmos sem escola não iremos aprender novos conhecimentos e isso não será bom, por isso nós pedimos escola. Pensamos que a escola é um meio para defendermos a nossa terra³⁷ (PPP do DEMINI, 2010, p. 14)

Na fase inicial da escola em Watorikî, jovens de outras localidades da TIY foram convidados e se convidaram a passar temporadas nesta comunidade com a finalidade de aprender a ler e a escrever na sua língua materna. Foi assim com três jovens do Toototopi Geraldo sobrinho do Lourival grande xamã e liderança do Demini, Rogel, filho de Fialho, Lourenço filho de Luixi e Gerson filho de Toto, passaram temporadas estudando no Demini durante os anos de 1995 a 1997. É interessante notar que exceto Geraldo os outros jovens são filhos de lideranças e xamãs da região do Toototopi.

De 1995 a 1999, a escola do Demini funcionou com professores não indígenas que ministravam as aulas para os *Watorikî theripë*, a partir de 2000 a escola passou a funcionar só com os professores Yanomami, membros da própria comunidade que contavam com

³⁷ *Napë yama kîñî yama thë thapë naha thë yai kôhi pë mahi yaro, kami napë yamakî pîhi kuu xoa ai yanomae wamakî pîhi yai xaari mahi prario tēhë wamakî tapra morae huruu. Inaha Ministério da Educação a kuma MEC inaha thë kua yaro wama rekî pairi praremahe kuë yaro escola yama thëã hiirema. Noruega thëri pēñî marea sîkî ximia xoaremahe CCPY thëri pēha, kami yanî escola ya nakaipihio tēhë inaha yama kî pîhi ku xoaoma. Yanomae yama kîñî onimatima yama yano a tanimi xoa. Yanomae yama kî ihuru pë yai totihi yaro onimatima thëha yama kî pîhi yai moyamë mahio tēhë thë yai totihi mahi, kuë yaro kami yanî escola ya nakarema. Kami yanomae urihi thëri yama kîñî escola yama a yai pou tēhë yama kî moyamë pîrio tēhë thë yai totihi paxio. Yanomae yama kîñî escola yama a pou mao tēhë thë yai totihi proimi yaro, kuë yaro escola yama a nakarema, kami yamakî pîhi moyamëma mu mao tēhë thë yai totihiimi. Kami yanomae yamakî pîhi yai moyamëo tēhë thë yai waoto prario. Kami yamakî urihi pë noamamu pîhio yaro.*

assessoria pedagógica da equipe do PEI até 2012, período que as atividades do projeto foram encerradas.

Demini sempre foi um centro de referência, um modelo para outras regiões, os moradores de Watorikî foram os primeiros a construir um espaço escolar fora da grande casa coletiva, ou seja, um espaço específico para a escola, tendência que foi seguida por muitas outras comunidades. O Demini também é uma referência no que diz respeito à produção de materiais didáticos para as escolas é considerada uma região onde o ensino foi mais avançado.

Também foi uma região priorizada nas ações tanto do PEI como de outros projetos desenvolvidos pela CCPY como o projeto agro florestal que capacitou os Yanomami na criação de abelhas e no cultivo agroflorestal, iniciativas depois multiplicadas em outras regiões.

3.3.3. Toototopi³⁸

Esta é uma região de baixa altitude, localizada no Estado do Amazonas, irrigada pelos afluentes do Rio Toototopi, que nomeia a região, e tem pequenas dimensões se comparados a outros rios da TIY, é navegável apenas na época das chuvas quando inunda parte da floresta.

O acesso a região, costuma ser feito por meio do transporte aéreo, pequenos aviões saindo de Boa Vista, levam cerca de uma hora e trinta e cinco minutos de vôo para chegar à pista de pouso que fica a aproximadamente dez minutos de caminhada do pólo-base do DSY.

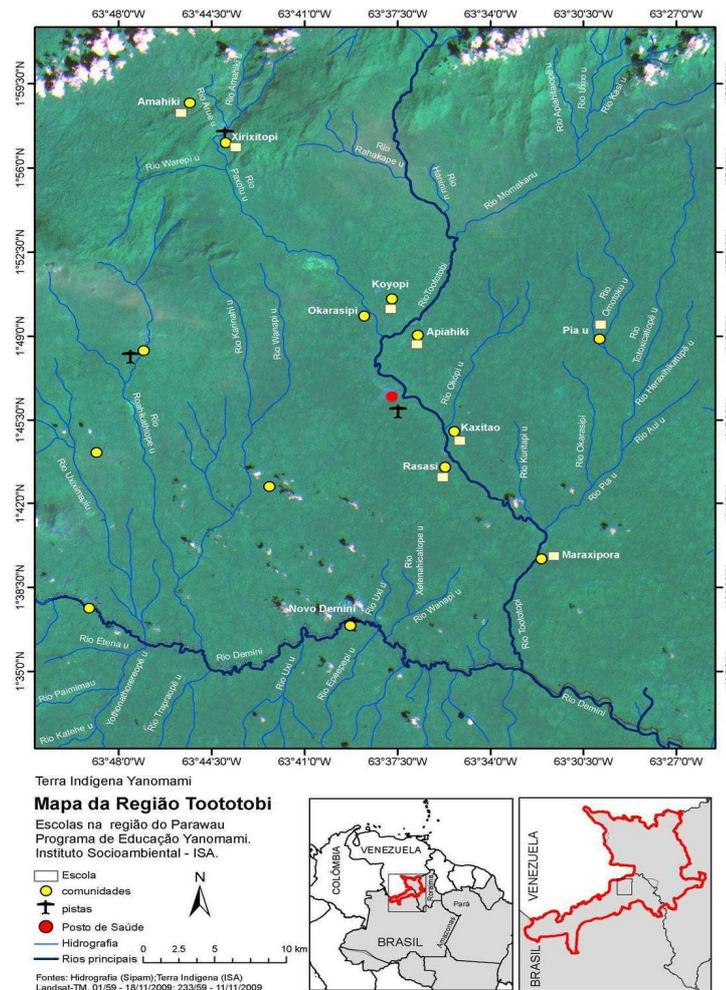
As seis comunidades da região ficam distantes do pólo base. Subindo o rio Toototopi a comunidade mais próxima é Apiahikî, que fica à uma hora e meia de caminhada, depois de mais uma hora de caminhada está a comunidade Koyopi. Descendo o rio, a comunidade mais próxima do pólo-base é Kaxitao, a cerca de trinta minutos de caminhada e mais distante é Moraxipora que fica a aproximadamente oito horas de caminhada pela floresta, no meio desse percurso tem a comunidade de Rasasi a três horas e meia de caminhada do pólo base.

Distante da calha do Rio Toototopi a comunidade do Piau fica a cerca de seis horas de caminhada. Em função da distância, e por não terem acesso fluvial, os moradores do Piau construíram uma pista de pouso próxima da comunidade. Três aviões já fizeram pouso e

³⁸ A pesquisa de campo nesta região contemplou apenas as comunidades Kaxitao, Rasasi, Moraxipora e Piau. Os moradores de Apiahikî não encontravam-se na comunidade durante o período da pesquisa de campo. As comunidades Amahikî e Xirorixo atualmente formam um sub-polo e conta com outra equipe de saúde, até 2010 era atendido pela equipe de saúde do pólo base do Toototopi. Permaneci na região no período de 05 a 15 de abril de 2013 .

decolagem desta pista, os Yanomami esperam que o Distrito Sanitário Yanomami passe a realizar as rotinas de saúde utilizando a pista e não mais os longos caminhos.

Mapa 12: Região Toototopi



Fonte: PPP do Toototopi, 2010, p. 12

No Toototopi, assim como na Missão Catrimani, a educação escolar foi iniciada por missionários, só que neste caso foram os evangélicos da Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB) que se estabeleceram entre os Yanomae atraindo-os para esta localização a partir de 1958.

De acordo com Smiljanic (1999) desde os primeiros contatos dos missionários da MNTB com os Yanomae do Toototopi o objetivo foi a evangelização, para qual a escola foi utilizada como estratégia. Os missionários se colocavam contra as “práticas consideradas pecaminosas” como o “xamanismo, as guerras intergrupais, o uso e plantio do tabaco” além

de utilizar o controle da distribuição de bens e mercadorias para promover a evangelização (SMILJANIC, 1999, p. 41)

Smiljanic nota que em 1966 a escola contava com uma média de 15 a 25 alunos e era o espaço para a catequização:

Os missionários utilizavam pequenos trechos bíblicos como forma de introduzir a noção de pecado, do bem e do mal, tendo sempre como pano de fundo a mitologia Yanomae. Desta forma, ensinavam que se Omama, durante sua fuga, criou obstáculos para não ser alcançado pelos *Xinarumari*, fixando no caminho pelo qual passou, entre coisas, os ninhos de marimbondo, Jesus deixou sobre a terra as colméias de abelhas que produzem mel. Completam então os missionários: as colméias são as pegadas de Deus sobre a terra. Desta forma os missionários contrapõem Omama a Jesus, os marimbondos que nada produzem, às abelhas que produzem mel (SMILJANIC, 1999, p. 40).

Ainda de acordo com Smiljanic:

Os Yanomae que permaneceram no Alto Toototopi fazem uma separação entre os Yanomae “convertidos” e não convertidos: os Teusitheri, “povo de Deus”, e os Satanástheri, “povo do Satanás”, respectivamente. Muitos dos quais já foram um dia convertidos afirmam, ironicamente, com muitas piadas e risos serem Satanástheri. Dentre estes, encontram-se alguns xamãs para quem a conversão passou a representar um período importante de conhecimento dos brancos. Este conhecimento transporto para o xamanismo, passou a ser instrumento de controle dos efeitos dos brancos (SMILJANIC, 1999, p. 42).

Os missionários da MNTB permaneceram na região até 1991, período que mudaram sua base para outra região chamada Novo Demini. Neste período a CCPY passou a utilizar as instalações da missão para instalar um posto de saúde na região.

Durante uma assembléia realizada na região do Toototopi em 1995 foram indicados os nomes de quatro jovens: Geraldo, Rogel, Gerson e Lourenço para estudarem no Demini onde passaram temporadas iniciando o processo de alfabetização e, ao voltarem para as suas escolas, ensinavam o que tinham aprendido inaugurando, assim, o papel de professores alfabetizadores, mesmo antes de terem formação para lecionar. Desta forma, a escrita, como um conhecimento que representava a escola, passou a circular entre as comunidades e, dentro

delas, tendo a base da estrutura social e como responsável por sua propagação os próprios Yanomami recém alfabetizados.

Com o apoio dos estudantes noruegueses ao PEI, a CCPY pode ampliar suas ações em 1998 para as regiões do Toototopi e Parawau enviando professores não indígenas para atuarem na região. Nesta época eu fui trabalhar no Toototopi onde permaneci até 2001 inicialmente atuando como professora alfabetizadora. Por se tratar de uma região com um conjunto de comunidades, diferente do Demini que só havia uma comunidade, e também em função da atuação dos próprios yanomami que já estavam desenvolvendo as ações de alfabetização, o meu trabalho na região foi se voltando para desenvolver habilidades nesses jovens para que eles pudessem alfabetizar mais pessoas, dando início às oficinas de capacitação dos professores alfabetizadores Yanomami.

Durante os anos de 1998 a 2001, período que antecede o início oficial da formação de professores Yanomami pela CCPY através do magistério Yarapiari, foram realizados nove oficinas de formação envolvendo os moradores do Toototopi. Os temas variaram entre o papel do professor alfabetizador, introdução ao ensino da matemática, as quatro operações matemáticas, sistema decimal, para o aprimoramento da escrita e Geografia.

Nesta seção procurei focalizar e descrever os processos de alfabetização e escolarização ocorridos nas três regiões pesquisadas: Catrimani, Demini e Toototopi demonstrando esses processos até a formação dos professores Yanomami. Na próxima seção apresento, de forma mais sistemática, o Programa de Educação Intercultural e o curso específico de formação dos professores Yanomami intitulado Magistério Yarapiari.

3.4. Projeto de Educação Intercultural e o Magistério Yarapiari

Nesta seção apresento o Projeto de Educação Intercultural (PEI) desenvolvido pela Comissão Pró Yanomami (CCPY) focalizando no curso de formação de professores Yanomami Magistério Yarapiari.

A iniciativa de Davi Kopenawa no Demini foi o ponto de partida que possibilitou o desenvolvimento do Projeto de Educação Intercultural - PEI, com:

uma resposta da CCPY às demandas dos Yanomami que, diante do intenso contato com outras sociedades não indígenas, consideraram a introdução de uma formação escolar bilíngüe como meio para manter o vigor das próprias línguas e também ter acesso a informações e conhecimentos da humanidade

hoje indispensáveis à sua autonomia (CCPY, PPP do Magistério Yarıpiari, 2009, p. 9 - 10).

Este curso de formação de professores Yanomami foi elaborado a partir de trocas com outras organizações de apoio aos povos indígenas que desenvolviam ações de formações de professores indígenas em diferentes regiões do país e também teve como fundamento os Referenciais³⁹ para a formação de professores indígenas, publicado pelo MEC em 2005. Esse processo de formação dos professores Yanomami teve como objetivo geral:

Promover o exercício da cidadania do Povo Yanomami desenvolvendo um curso específico e diferenciado para formação e habilitação no Magistério Yarıpiari, constituindo assim, um quadro de docentes Yanomami capazes de desenvolver escolas Yanomami multilíngües fundamentadas nos processos próprios de aprendizagem, nas propostas pedagógicas elaboradas junto às comunidades, com subsídios didáticos próprios, mantidas e reconhecidas pelos órgãos competentes (PPP Magistério Yarıpiari, 2010, p 22)

Os objetivos específicos dessa formação foram estruturados em três focos complementares, o primeiro voltado para “propiciar conhecimentos e condições teóricas, práticas e metodológicas para que os professores pudessem organizar e gerir as suas escolas”; o segundo voltado para “fomentar a reflexão entre os yanomami sobre a situação de contato vivenciada por este povo e como isso afeta a organização social a sustentabilidade sanitária e ecológica, além de chamara atenção para o impacto desse contato nas línguas yanomami”; por fim, o terceiro foco voltado para “oferecer conhecimentos e subsídios que contribuíssem para a defesa do território yanomami constantemente invadido e ameaçado” (PPP Magistério Yarıpiari, 2010, p 22)

O Magistério Yarıpiari, teve início oficialmente me 2001 com a realização do primeiro curso de formação de professores Yanomami, que aconteceu na Missão Catrimani e reuniu cinquenta e seis professores de sete regiões da TIY. Foi a partir desse curso que a formação dos professores, progressivamente, foi adquirindo uma série de características formais do ensino, já que o objetivo passou a ser o reconhecimento e a manutenção desse processo pelo governo brasileiro.

³⁹ Tanto o referencial do MEC quanto o Magistério Yarıpiari se inspiraram nas ações desenvolvidas pelas ONGs indigenistas desde o final dos anos de 1970 início dos anos 1980, como a Comissão Pró Índio do Acre (CPI-Acre) entre outras.

Este curso específico para formação de professores Yanomami, se desenvolveu através de cinco estratégias diferentes e complementares de ensino e de aprendizagem que são os acompanhamentos pedagógicos, as etapas intensivas, o estudo autônomo, os intercâmbios e a pesquisa.

Para realizar os acompanhamentos pedagógicos o PEI/CCPY contava com uma equipe de assessores que realizavam o acompanhamento pedagógico que consistia em passar temporadas de dois meses em cada região visitando as escolas para acompanhar e orientar o trabalho dos professores Yanomami. As atividades desenvolvidas durante os acompanhamentos pedagógicos consistiam em assistir uma aula do professor, conversar com membros da comunidade e com os alunos para saber as impressões gerais sobre o trabalho do professor e sobre a escola além de organiza uma agenda de reuniões, avaliações e orientações que visam melhorar as condições do ensino e da aprendizagem nas escolas da floresta.

Nos primeiros anos do PEI, de 2001 a 2006 o número de assessores de campo para realizar os acompanhamentos pedagógicos, variou entre cinco a seis assessores por ano. Entretanto, nos últimos três anos da formação, o PEI passou por uma diminuição significativa no seu orçamento e reduziu em 50% a equipe, passando a manter apenas três assessores, afetando a capacidade de acompanhar os professores e as escolas das comunidades yanomami.

Outra estratégia de formação foram as etapas intensivas que contava com a presença dos assessores do PEI e de consultores externos, convidados para ministrar algumas disciplinas durante as etapas intensivas de formação. No período de 2001 a 2009, foram realizadas doze etapas intensivas de formação como apresenta o quadro abaixo.

Quadro 6: Resumo das doze etapas intensivas no período de 2001 a 2009

TEMA	PERÍODO	LOCAL	INSTITUIÇÕES PROMOTORAS	CARGA HORÁRIA
I Etapa –Terra	15/07 a 14/08/01	Missão Catrimani – TI Yanomami	CCPY e Secoya	230 horas
I curso computação	01 a 18/10/2001	Boa Vista – UFRR	CCPY	104 horas
II Etapa - Economia e Ecologia	16/05 a 15/06/02	Ajuricaba - TI Yanomami	CCPY e Urihi	206 horas
II Curso de Computação	17/03 a 10/04/03	Boa Vista – UFRR	CCPY, Secoya e Urihi	128 horas
III Etapa - Economia, Ecologia e Tecnologia	01 à 28/06/03	Boa Vista – Paulo VI	CCPY, Secoya, Urihi e Diocese	185 horas
III Curso de Computação	02/06 a 18/06/04	Boa Vista– CTC	CCPY	112 horas
IV Etapa – Energia	15/08 a 01/10/04	Boa Vista - Hekura Yano Casa de Cura	CCPY	328 horas

V Etapa – Água	29/05 a 01/07/05	Boa Vista - Ecoara Yano Casa de Cura	CCPY	233 horas
VI Etapa – Saúde	06/11 a 11/12/05	Boa Vista – Igreja Nossa Senhora Aparecida	CCPY	248 horas
VII Etapa - Sistemas de organização de ensino	13 a 27/08; 18/08 a 03/09/2006	Toototopi/Kayanau	CCPY	100 horas
VIII Etapa – Cultura	22/05 a 07/06/07	Auaris– TI Yanomami	CCPY	147 horas
IX Etapa – Mundo	19/08 a 12/10/07	TI Canauanim - Cantá	CCPY	300 horas
X Etapa – Patrimônio Cultural	20/09 a 09/11/08	Boa Vista – Hekura Yano Casa de Cura	CCPY	300 horas
XI Etapa – Mudanças Climáticas e Alimentação	03 a 30/05/09	Missão Catrimani	ISA Pró Yanomami	300 horas
XII Etapa – Mudanças Climáticas e Energia	28/09 a 03/11/09	Boa Vista – UFRR	ISA Pró Yanomami	320 horas
Total				3.241 horas

Fonte: CCPY, Apresentação das etapas intensivas, 2010, p 16

Na tabela acima é possível observar os temas abordados em cada etapa intensiva da formação, além dos períodos, locais, instituições⁴⁰ e carga horária. Chamo atenção à escolha dos locais para realizar as etapas intensivas de formação. Para realizar etapas intensivas, reunindo professores de diferentes localidades, era necessário consultar os yanomami para verificar as relações entre os grupos, os contatos, alianças ou eventuais divergências entre as comunidades. Apenas com a autorização de todos os envolvidos o local é escolhido.

Cinco etapas intensivas foram realizadas na TI Yanomami nas regiões: Missão Catrimani/RR (2001 e 2009), Ajuricaba/AM (2002), Toototopi/AM e Kayanau/RR (2006) e Auaris (2007). Metade das etapas intensivas foi realizada em Boa Vista e também foi necessário muito diálogo com as comunidades e principalmente com os professores, que viam neste espaço formativo, excelente oportunidade para estabelecer relações com a sociedade local.

Deslocar os professores Yanomami da floresta para a capital é encarar de fato o componente intercultural da formação, com isso tivemos que enfrentar a necessidade de discutir e refletir sobre as diferentes formas de se organizar, de se relacionar, os eventuais perigos, os cuidados necessários, os instrumentos básicos para se comunicar e locomover bem na cidade, tudo isso passou a ganhar significados reais na formação dos professores Yanomami.

Estar na cidade também ampliou consideravelmente o repertório educacional, possibilitando a utilização de várias tecnologias e recursos durante as aulas. Das doze etapas

intensivas realizadas, cinco foram realizadas em diferentes pontos da Terra Indígena Yanomami, seis aconteceram em Boa Vista, e uma na TI Canaúanim.

Outra modalidade da formação dos professores Yanomami era a elaboração do diário de classe, uma atividade individual do professor que ao elaborar relatos diários das aulas desenvolvidas refletia sobre a o ensino, a aprendizagem dos alunos e a prática de ser professor. Esta modalidade da formação foi denominada de estudos autônomos. A partir desses registros, foi criado um considerável acervo que registra cotidiano escolar nos diários de classes e cadernos de planejamento de autoria dos professores yanomami. A pesquisa sobre as práticas de letramentos desenvolvidas pela Nieta Monte entre os Kaxinawá teve como fonte da sua pesquisa os diários de classes de três professores do Rio Jordão.

Os intercâmbios foram configurados para ser uma estratégia de formação onde os professores yanomami aprendem a partir das relações interculturais estabelecidas com outros povos indígenas em diferentes contextos sociais, culturais e políticos. Essa estratégia possibilitou a ampliação do campo de intermediação com a sociedade nacional, com outros povos indígenas que propiciou situações de aprendizagem práticas e significativas.

Foram realizados intercâmbios com os povos indígenas que vivem no Xingu (em 2001 e 2003); com os Wajãpi, que vivem no Amapá (em 1999 e 2000); com povos indígenas do Acre (em 2001 e 2003); com os Tikuna (2002); Timbira (2004) e com os povos do Rio Negro (2007). Esses intercâmbios tiveram apoio da Rede de Cooperação Alternativa – RCA.

De forma mais sistemática e com maior participação no número de professores Yanomami, foram realizados intercâmbios com os povos que habitam o leste de Roraima. Os Yanomami permaneciam períodos de aproximadamente dois meses nas comunidades Makuxi e Wapixiana.

Esta estratégia de formação demandou uma ampliação no grupo de parceiros, as organizações indígenas como o Conselho Indígena de RR - CIR, Organização dos Professores Indígenas de RR – OPIR e Associação dos Povos indígenas de Roraima APIR foram fundamentais na indicação das comunidades e famílias anfitriãs além de acompanharem os professores Yanomami. Sete intercâmbios foram realizados no período de 2002 a 2007, com a participação de aproximadamente 40 professores, alternadamente.

O olhar dos professores Yanomami sobre outros contextos, diferentes da sua realidade e experimentados através dos intercâmbios, resulta em conhecimento direto para o professor aprendido durante as viagens, mas também reflete na escola, nos alunos e na comunidade de maneira geral, pois os professores têm a função de apresentar para os demais membros da

⁴⁰ O tema da parceria entre as instituições foi abordado na seção anterior.

comunidade o que viu, aprendeu e compreendeu sobre os outros povos visitados durante o intercâmbio.

Assim, de acordo com Sahlins (1990 apud ARRUDA, 2001), as pressões externas provenientes do capitalismo desencadeiam nos povos indígenas processos de mudanças radicais, que são organizadas internamente a partir do ponto de vista do nativo. Essas mudanças, muitas vezes, não são planejadas, mas demonstra muita criatividade, ainda que sofra com o impacto da urgência, o que muitas vezes não possibilita o tempo necessário e acaba gerando processo desestruturantes, contraditórios e ambíguos.

Neste sentido, ao participarem do intercâmbio, os professores também estavam aprimorando a sua capacidade de observação e conhecendo diferentes contextos de outros povos indígenas no Brasil. Isso porque, o exercício de observar o outro favorece uma visão ampliada e reflexiva sobre a própria cultura e os diferentes contextos sociais. Esse exercício foi metodologicamente denominado de pesquisa, uma das modalidades da formação dos professores Yanomami.

Por fim, a quinta estratégia de formação do Magistério Yarapiari é a pesquisa, concebida de forma articulada com o papel do professor yanomami, essa estratégia de formação propiciou aos professores adquirir novos conhecimentos, mas também volta-se para conhecimentos do próprio povo Yanomami. As pesquisas são processadas e transformadas em materiais didáticos, livros, revistas e jornais. O projeto político pedagógico do magistério yarapiari apresenta a seguinte lista de pesquisas desenvolvidas pelos professores durante a formação:

- Organização dos napë pë (não yanomami)
- Outras florestas – Estudo sobre o Lavrado de Roraima e os seus moradores.
- Visita ao Acre
- Povos do Xingu
- Escola Indígena do Lavrado de Roraima
- Educação escolar indígena em Roraima
- Organizações indígenas
- Diagnóstico socioambiental das comunidades integrantes do Magistério Yarapiari
- DST/AIDS
- Saúde na região Toototopi e hoje em dia
- Migração dos antigos Yanomami que hoje vivem nas comunidades de Xiroxiropi u e Amahiki
- Xamanismo
- A história da escola na comunidade do Rasasi e Kaxitao

- Roça
- História dos Sanõma antes da chegada dos brancos
- Como os Sanuma faziam roça antes da chegada das ferramentas.
- Ritual Funerário – Nomapo noai
- Ritual de xamanismo – Õkamo
- História de Omama
- Como conquistar uma mulher Yanomami.
- O jeito de ser dos antigos antes das ferramentas dos brancos
- Mudança Cultural dos Yanomami.
- Saúde Yanomami
- Mudanças culturais entre os Yanomami
- História da Hutukara.
- Diferentes costumes culturais ao longo da vida dos Ye'kuana (PPP do Magistério Yarapiari, 2010, p 42 e 43)

Além das pesquisas, houve durante a formação dos professores uma grande produção de materiais escritos nas línguas Yanomami, constituindo um acervo considerável de material didático voltado para alfabetização nas línguas Yanomae e Yanomami. Uma coleção de oitos volumes de livros de matemática nas línguas Yanomae, Yanomami, Yanomama e Sanõma, além de livros de várias áreas como história, geografia, ciências, saúde e leitura (ver anexo 4 – Lista de materiais produzidos pelo PEI).

No início o magistério Yarapiari foi estruturado como um curso que desenvolvia o ensino fundamental e médio de forma concomitante e como dito anteriormente, foi desenvolvido inicialmente pelas organizações CCPY, Diocese de Roraima e SECOYA e depois contou com a participação da Urihi, da Hutukara e do ISA. Ao longo desses nove anos o Magistério Yarapiari formou 18 professores Yanomami em 2009 e outros 59 aguardam a continuidade da formação para também concluírem o ensino médio. Entre os professores formados, onze ingressaram no ensino superior: um estuda Direito na universidade Cathedral e os outros estudam na Universidade Federal de Roraima, oito cursam a licenciatura intercultural e dois o curso de gestão territorial.

Outro resultado que pode ser atribuído a este processo de formação, foi o fomento de uma geração Yanomami composta por professores, pesquisadores, intelectuais que atuam em diferentes campos, alguns assumiram papel de diretores da associação Yanomami, outros assumiram papel de assessores do DSEI-YY, outros seguem atuando nas escolas como professores e alguns assumiram a liderança de suas comunidades.

Durante esse processo de formação foram produzidos no âmbito do Projeto de Educação Intercultural uma série de documentos de cunho legal, organizativo, pedagógico e metodológico sobre o processo de aprendizagem dos alunos, a organização escolar e a proposta de formação de professores todos orientados para o reconhecimento da rede escolar Yanomami e da formação específica dos professores.

No processo de reconhecimento do Magistério Yarapiari pelo sistema de ensino do Estado de Roraima, as ações formativas passaram por mudanças exigidas pela Auditoria de Ensino da SECD/RR e pelo Conselho Estadual de Educação para ser aprovado. A primeira delas foi retirar do Yarapiari o ensino fundamental, deixando-o apenas como um curso de ensino médio, para formar professores.

Para reconhecer o ensino fundamental a SECD/RR realizou um provão de nivelamento nas comunidades Malacacheta e Sucuba no final do ano de 2011. Todos os 104 Yanomami que fizeram o provão concluíram tiveram o ensino fundamental reconhecido. Foi publicado no diário oficial do dia 01 de fevereiro de 2012 na Portaria N° 0094/12 os nomes dos Yanomami fizeram o provão. (Anexo 5 - Diário oficial com o nome dos Yanomami).

O Magistério Yarapiari só foi aprovado pelo CEE/RR através do parecer 42/12 no dia 27/12/2012 (ver anexo 6) mas a lista dos nomes dos concludentes da primeira turma do Magistério Yarapiari só foi publicada e, 20 de julho de 2013 através da Portaria n°. 1396/13/SEED/GAB/RR (ver anexo 7).

Os 18 professores Yanomami que concluíram o Magistério Yarapiari ainda não receberam os seus certificados e históricos escolares. As entidades certificadoras são o Centro de Formação dos Profissionais de Educação Roraima - CEFORR e a Escola Estadual Indígena Riachuelo, já mencionada na Portaria n°. 0094/12/SECD/GAB/RR.

O governo federal através do Plano de Ação Articulado - PAR indígena repassou para o governo de Roraima recursos para continuar à formação dos professores Yanomami, considerando que o curso Magistério Yarapiari foi assumido pelo CEFORR/SECD/RR. O primeiro convênio firmado n° 656070/2008 estava previsto para ser desenvolvido no período de 2008 a 2011. O CEFORR realizou duas etapas intensivas de formação em 2011 na comunidade indígena Malacacheta e desde então, não houve nenhuma ação do CEFORR ou da SECD/RR no sentido de dar continuidade ao processo de formação dos professores Yanomami.

Os Yanomami aguardam a continuidade da formação, o PAR prevê mais seis etapas intensivas do Magistério Yarapiari para concluir a formação dos 59 professores Yanomami que também são alunos deste curso. São 22 professores da região da Missão Catrimani, 16

professores Sanöma de Aurais, 9 do Toototopi, 5 do Papiu, 3 do Parawau, 2 do Kayanau e 2 do Alto Catrimani.

Vale notar que ao ser assumido pelo sistema de ensino o Magistério Yarapiari passou por alterações legais quanto ao nível de ensino pretendido, além de ser reduzido a apenas uma estratégia de formação que são as etapas intensivas, as outras estratégias de formação como os acompanhamentos pedagógicos, intercâmbios, estudos autônomos e pesquisas foram abandonados não entraram nas ações do Estado.

A Secretaria Estadual de Educação de Roraima e o Centro de Formação dos Profissionais de Educação de Roraima não contam com equipe especializada para realizar a formação dos professores Yanomami e a equipe existente não consegue manter laços políticos com as comunidades e talvez por isso tenham dificuldades de compreender e compartilhar dos mesmos objetivos que os Yanomami tem em relação ao processo de formação de professores e de escolarização dos seus jovens.

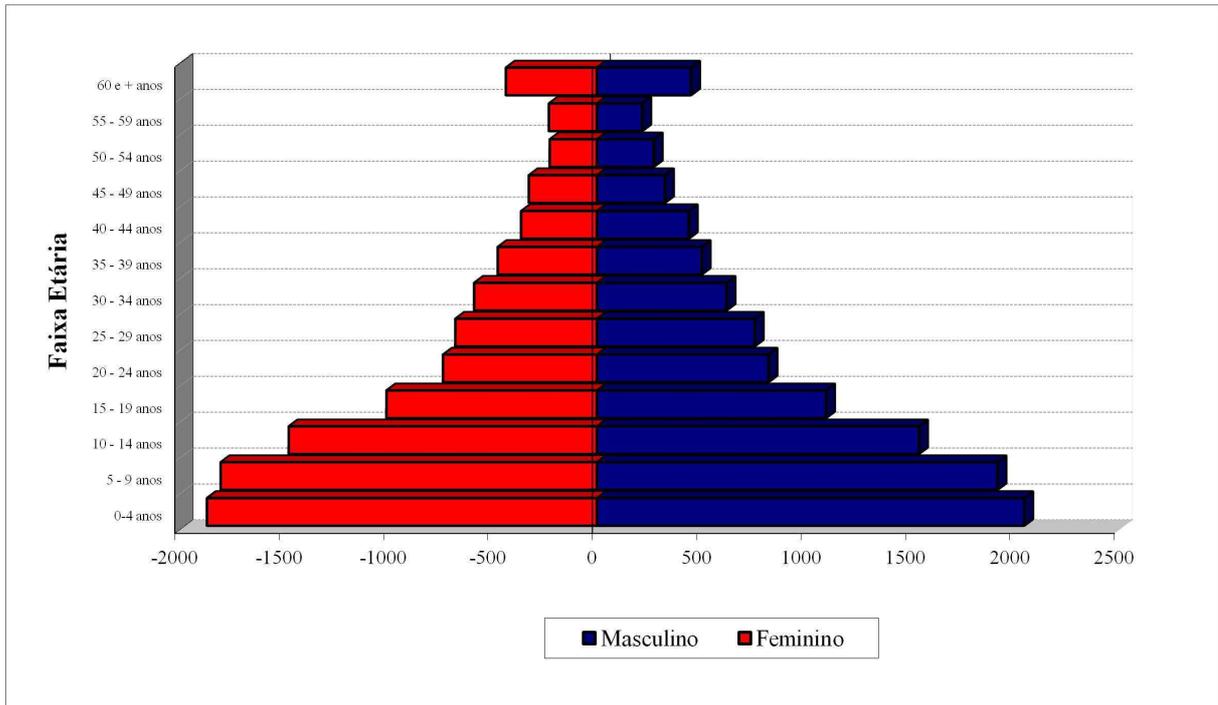
Por fim, para fechar esse capítulo sobre os processos de alfabetização, escolarização e formação apresento alguns dados recentes sobre o perfil etário da população Yanomami.

Azevedo (2011) analisando o perfil etário de quatro regiões da TIY assistidas pelo PEY/ISA (Demini, Toototopi, Papiu e Aurais) nota que entre os Yanomami a parcela da população extremamente jovem, ou seja, de 04 a 14 anos, varia entre 40 a 50 ou 51% da população dessas regiões. Azevedo (2011) chama a atenção para questões como a distribuição desigual de velhos (acima de 50 anos) entre as diferentes famílias e comunidades que podem influenciar na transmissão dos conhecimentos, nos processos de socialização, na subsistência e alimentação do grupo já que o número de crianças e jovens é maior que a quantidade de adultos e velhos.

Considerando que o perfil etário tem influência direta nas questões relacionadas à educação e escolarização Azevedo (2011) aponta que precisarão ser abertas inúmeras escolas na TIY para atender a crescente população de crianças e de jovens.

Na mesma linha da análise do perfil etário Lazarin (2012) aponta que na Missão Catrimani a população de 0 a 14 anos representa 48% do total, em Ericó esta faixa etária representa 48,5%, em Aurais 51% e Alto Mucajaí 52% e considera que esse crescimento demográfico pode duplicar a população Yanomami em poucos anos e assim como Azevedo, prevê a necessidade de expansão do sistema escolar Yanomami. O gráfico abaixo apresenta a pirâmide etária do DSEI-YY.

Gráfico 2. Pirâmide Etária do DSEI – YY - 2013



Fonte: DSEI-YY/SESAI/2013

Levando em consideração as reflexões apresentadas sobre o perfil etário da população Yanomami e enorme dificuldade de desenvolver as ações de formação dos professores e de acompanhamento às escolas em parceria com o governo estadual a equipe do Projeto de educação Yanomami do Instituto Socioambiental, vem nos últimos anos direcionando os seus esforços e recursos para fomentar entre os jovens o aprofundamento de pesquisas e registro dos conhecimentos dos velhos. Três pesquisas estão em curso e envolve temas como plantas medicinais e xamanismo que são desenvolvidas no Demini e outra sobre alimentos, desenvolvida em Aurais com os Sanöma.

Essa mudança de foco é importante, mas deixa um grande vazio no processo de formação dos professores e no acompanhamento às escolas já o Estado apesar de todo o arcabouço legal e dos recursos destinados a educação escolar indígena no país não são conseguem atender satisfatoriamente os Yanomami.

No próximo capítulo apresento a pesquisa de campo propriamente dita destacando as práticas de letramentos observadas entre os Yanomae.

CAPÍTULO IV

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ENTRE OS YANOMAE

As relações estabelecidas com os Yanomami nestes quinze anos tornaram a pesquisa de campo e o fazer etnográfico um exercício mais laborioso do que o esperado, pois o tipo de interlocução estabelecida gerou uma contradição, ao mesmo tempo em que estava incluída em alguns processos, tinha clareza que não podia perder de vista a necessidade de mudar o foco, de deixar de ver como professora, assessora ou coordenadora do projeto de educação e passar a ver os acontecimentos como uma pesquisadora. Neste capítulo, compartilho esse exercício de observar, reconhecer e estranhar os dados, mas principalmente apresento o processo de amadurecimento e reflexão sobre o tema em questão.

Optei por uma alegoria diacrônica que permite uma melhor apresentação dos processos considerando o tempo dedicado a pesquisa de campo, desta forma, apresento o registro de um conjunto de práticas observadas, analisadas e também vivenciadas. Vale ressaltar que evitei a hierarquização dos dados, procurando manter todos os processos num mesmo nível, contudo, procurei identificar os interesses individuais, social e culturalmente construídos, assim como busquei identificar os tipos de agências empreendidas pelos interlocutores e que eu pude interpretar e explicar.

É importante notar que os Yanomami de uma maneira geral têm pouco tempo de relação com a escrita, às primeiras experiências educacionais entre os Yanomae do Toototopi e Missão Catrimani remontam a cerca de cinquenta anos, enquanto para os *Watoriki theripë* só ocorreu em meados dos anos 80. Contudo, conforme foi apresentado no capítulo anterior, só após a homologação da TIY, nos anos noventa, teve início o processo de escolarização que ainda está para completar o segundo decênio.

Sabemos que a linguagem é construída de forma interativa dentro de uma sociedade, e que todo grupo humano textualiza os significados e que isso independe do conhecimento ou domínio da escrita. Desta forma, as primeiras interpretações dos Yanomami sobre a escrita, estavam associadas ao perigo patogênico dos objetos dos brancos, onde a escrita fazia parte desses objetos (ALBERT, 1992, p. 170).

Nas epidemias ocorridas logo após o contato direto com os brancos, os Yanomami descrevem a existência de papéis contendo inscrições, como um dos bens dos brancos,

contidos em caixas de metal que queimadas causavam as epidemias *Xawara*⁴¹ *yaai*. As referências maléficas da escrita também estavam presentes mesmo quando as epidemias não podiam ser atribuídas ao contato direto com os brancos. Nestas ocasiões, a doença era atribuída aos espíritos auxiliares dos xamãs dos brancos denominados de *tokoripë* espíritos da tosse. Esses espíritos foram concebidos como portadores de armas, seus objetos patogênicos são na forma de um facão e de um algodão vermelho coberto de inscrições perfumadas, este último instrumento sufocava o peito provocando febres violentas. (ALBERT, 1992, p. 171)

Desde então, conforme os yanomami foram se aproximando e se apropriando da escrita diferentes termos foram utilizados para designá-las. Bartolomeu Melia, na abertura do livro *Etno alfabetização Yanomama: da comunicação oral a escrita*, de Maria Edna de Brito, comenta o termo *kanasi*, então utilizado pelos yanomami para designar a escrita.

Que a letra mata e já foi instrumento de dominação para os povos que a aceitaram, é a terrível e triste lição da escrita. Os próprios Yanomama terão sentido o perigo da letra quando a significaram de *Kanasi*, que quer dizer “vestígio”, cadáver, lixo, sinal, indício”De fato a escrita poderá ser tudo isso: o cadáver de uma palavras morta, o lixo das leis da dominação, mas também o vestígio da memória, o início de vida futura, o sinal da luta (MELIA, p. 10).

Thë ã oni é o termo mais utilizado entre os Yanomae para designar a escrita, é o termo utilizado no Demini e Toototopi na Missão Catrimani o termo varia para ôni-ôni. Entre outros grupos da família linguística Yanomami também há variação no conceito utilizado para designar a escrita, entre os yanomama é utilizado o termo *Thë ã tûrû*. Tanto *oni* como *tûrû* são termos que designam padrões de pintura corporal.

Apesar do pouco tempo de contato direto com a escrita, os Yanomae desenvolveram vários termos para classificar diferentes tipos de escritas. *Thë ã oni puhutuowi* é o termo utilizado para designar as letras ou palavras, *puhutu* significa curto, pequeno. Já as vogais foram denominadas de *Thë ã oni naki* que significa as letras fortes enquanto as consoantes são denominadas de *Thë ã oni waxixi* as letras fracas. Os termos *naki* designam um som forte, alto enquanto *waxixi* denomina o oposto, um som fraco, sussurrado.

Já as frases são denominadas de *Thë ã oni rapeowi* que poderia ser traduzido como a escrita comprida e o texto como *Thë ã oni warohowi* que seria a escrita com muitas palavras.

⁴¹ Escrevo com a grafia na língua Yanomae, onde *xawara* escreve-se com “x” e não com “sh” como nos escritos do Bruce Albert.

Os Yanomae também fazem associações da escrita com os caminhos, um caminho comprido - *rape*, torto - *toroko*, certo - *xaari* ou fechado com muitos espinhos - *paimi* quando precedidos dos termo *thë ã oni* passam a manifestar características da escrita: *thë ã oni rape* - a escrita comprida, *thë ã oni toroko*- a escrita torta ou ainda *Thë ã oni xaaari* – a escrita certa, reta, ou *thë ã oni paimi* quando a escrita esta “fechada” quando não está bem elaborada, quando o texto é de difícil compreensão.

Os documentos escritos são denominados de *Thë ã oni kohipëowi*, que quer dizer a escrita forte, *Thë a oni noa wumu* é uma aviso, uma notícia que se destingue da carta que cujo termo é *thë ã oni noa weemotimaïwi thë pihi kãe* que é fazer o outro concenhecer o seu pensamento, segundo os meus interlocutores as cartas são escritas quanto estão com saudades ou quando querem pedir *matihipë* - bens de troca. Os jornais são denominados de *Thë kuapë naha thë noa wëaïwi* o que conta o que está acontecendo. E fazer pesquisa enre os Yanomami é denominado de *waritima thë ã oni* , pois pesquisar está associado a fazer perguntas.

Como dito do primeiro capítulo, a escrita nesta pesquisa é analisada como um processo de aprendizagem social, histórica e cultural que está inserida em práticas sociais aqui denominadas de letramentos. Embora os usos da escrita possam ter caráter utilitário, o conjunto de práticas tem implicações políticas sejam elas intencionais ou não. A partir de agora, passo a demonstrar como a escrita esta inserida nas relações sociais e como os agentes sociais se posicionam em relação à escrita.

4.1. Missão Catrimani

O Encontro de xamãs

Cheguei na Misssão Catrimani, no dia 31 de março de 2013, para participar do encontro de Xamãs, promovido pela Hutukara Associação Yanomami (HAY) com apoio da Diocese de Roraima e do Instituto Socioambiental (ISA). Dez xamãs das regiões: Demini, Toototopi, Novo Demini, Barawau, Surucucu, Haxiu, Maloca Papiu e Ajarani foram transportados em pequenas aeronaves para a Maissão Catrimani. Com a presença de todos os convidados no posto de apoio, onde nos deslocamos em três barcos, subindo o Rio Catrimani por aproximadamente duas horas até alcançar o um acampamento próximo a *Uxixiu*, a comunidade anfitriã.

Embora se tratasse de um encontro de xamãs a escrita também estava presente neste evento. No porto preparado especialmente para este evento, me deparei com um primeiro

sinal de letramento. Um cartaz apresentava duas inscrições uma na língua Yanomae e outra em língua portuguesa.

A primeira frase, escrita na língua Yanomae, informava que este é o local da chegada dos visitantes *Hwamapë ithomatima thë* e a segunda, era um recado para o Genésio, funcionário da Diocese de Roraima que atua na região a mais de quarenta anos, esclarecendo que os visitantes não deveriam ser levados diretamente para a comunidade Uxixiu, que deveriam aportar neste local e seguir andando para a comunidade. Além das inscrições descritas, compunha o monumento de chegada uma casa de caba, penas de arara, palhas, e um pedaço de sacola plástica. Como pode ser visto nas fotos abaixo.



Foto 1 e 2: Monumento de recepção aos Xamãs / Fonte: Corrado Dalmonego 31/03/2013

Depois de uns cinco minutos de caminhada chegamos a um local no meio da floresta onde havia um tapiri novinho e uma área pronta para armamos as nossas redes. Neste local também tinha a presença da escrita, impressa em grandes letras no troco de uma árvore desejavam as boas vindas aos convidados. Depois de aproximadamente uma hora chegaram os anfitriões trazendo comida: pupunha, peixe moqueado e beiju foi o nosso jantar nesta noite.

Na manhã seguinte, no dia 1 de abril de 2013, caminhamos mais um pouco até nos aproximarmos da comunidade onde o evento foi realizado. Ali próximo paramos novamente, desta vez para se preparar para a entrada, mas antes fomos presenteados com mais uma refeição como a da noite anterior. Depois da refeição matinal os Yanomami foram tirando dos sacos e mochilas potes com tintas de urucum, jenipapo, espelhos, ornamentos, plumagens.

Pouco a pouco aqueles homens foram se transformando, adquirindo cores, suas cabeças ficaram cobertas de penugens de gavião, característica dos visitantes Yanomami.



Foto 3 – Tenosi do Demini e Romeu do Parawau iniciando a pintura (acima à esquerda) Foto 4 - Tenosi pintando o rosto (acima à direita); Foto 5 – Cobrindo a cabeça com as penas de gavião (abaixo a esquerda); Foto 6 – Geraldo pintado, com a cabeça coberta de penas e com as penas de arara nos braços (abaixo à direita).

Enquanto caminhávamos até a chegar à comunidade, os xamãs entoavam cantos, cada um a seu ritmo fazia um som, indicando para os anfitriões a nossa aproximação. Ficamos um tempo do lado de fora da casa, cantando e ouvindo o canto dos yanomami que estavam dentro da casa, até que os visitantes começaram a entrar em duplas, trios ou individualmente na grande casa coletiva.

Os xamãs convidados entravam na casa faziam suas apresentações e saíam novamente, até que todo o grupo entrou e ficou no pátio central da comunidade Uxixiu. Onde a recepção se estendeu por quase toda a manhã, as mulheres dançavam, gritavam, os homens também cantavam e dançavam para os visitantes. Depois de toda essa recepção um dos xamãs contou uma longa história sobre Omama e criação da terra e de todos os seres.

Depois do almoço, os xamãs sentaram em troncos de árvores que eram utilizadas como bancos dispostos em semicírculo no centro da maloca. “Alexandre, liderança da comunidade *Hawari*, localizada ao lado do *Uxixiu*, fez um longo discurso falando da sua atuação enquanto coordenador da região, falou dos apoios institucionais para a realização desse evento. Durante a sua fala, Alexandre olhava o caderno que portava nas mãos, a cada nova formulação, olhava novamente para o caderno. Estava claro que a sua fala tinha como suporte as anotações contidas no caderno.

Alexandre um homem de uns 60 anos, mantém a prática de escrever um diário pessoal que é utilizado como um dos meios para elaboração e exposição da fala. Contudo, é interessante notar que ele não é alfabetizado, apesar de utilizar letras, a sua grafia não é alfabética, embora seja composta por letras do alfabeto. A irmã Meiry Agnes, da Diocese/RR confirmou que Alexandre sempre utiliza anotação no caderno como suporte para a sua fala.



Foto 7 – Alexandre com seu caderno de anotações (acima à esquerda); Foto 8 – Jovens do Catrimani fazendo a relatoria do encontro (acima à direita); Foto 9 – Professor Remo registrando o encontro de xamãs (abaixo à esquerda); Foto 10 – Pátio central da comunidade no momento da abertura do evento.

Durante as apresentações, jovens yanomami da região Catrimani faziam a relatoria do encontro de xamãs que a essa altura lembrava uma reunião do conselho distrital de saúde, onde os Yanomami um a um se dirigiram a frente da platéia e tem que provar que são capazes de pronunciar seus próprios nomes e a região de onde vem.

Com a continuação das apresentações, observei que Levi, liderança e xamã do Novo Demini também tinha um caderno nas mãos e fazia anotações. Ele estava registrando os nomes das regiões presentes no encontro.

Ao se levantar para falar, Tenosi, xamã do Demini, pediu emprestado o caderno e a caneta de Levi, falou seu nome, a sua comunidade, a região, não fez nenhuma relação, em suas palavras, com a escrita, mas fez questão de se apresentar com o caderno e a caneta nas mãos. Outros dois jovens xamãs Isaias e Dani do Toototopi também pegaram emprestado o caderno sinalizando que também sabem ler e escrever, ou melhor, que fazem uso da escrita, esta foi à mensagem que os jovens xamãs passaram ao se apresentar com o caderno e a caneta nas mãos.



Foto 11 – Levi fazendo anotações em seu caderno (à esquerda); Foto12 – Tenosi se apresentando com o caderno e caneta em mãos (à direita).

Vale notar que no contexto da abertura do encontro de xamãs, foi possível observar várias práticas de letramentos envolvendo diferentes agentes como jovens e velhos; alfabetizados ou não e com diferentes interesses. Alexandre é uma liderança, uma pessoa que intermédia as relações com os missionários, com os funcionários da saúde, com os outros não indígenas, ele utiliza a escrita nessas relações, certamente por reconhecê-la como um meio privilegiado pelos *napë pë*. Embora ele mantenha a de escrever suas falas durante as reuniões, ele não sabe ler nem escrever alfabeticamente.

Os jovens xamãs diferentemente de Alexandre são alfabetizados, e como forma de demonstrar esse conhecimento para os antifritões e demais convidados se apresentaram portando caderno e caneta. Esse simples fato de portar o caderno no contexto da apresentação, onde os olhares estão atentos aos detalhes da pintura, dos gestos, dos objetos que portam demonstram muito mais do que a fala em si, e com isso pude perceber que as práticas de letramentos estão inseridas nas complexas redes de relações sociais.

O convite para o encontro de xamãs

A irmã Meiry Agnes, relatou-me um fato ocorrido um pouco antes do início do encontro de xamãs. Segundo ela, na região da Missão Catrimani os Yanomami adotaram a prática de enviar junto com o convite oral, um convite escrito e este ultimo tem adquirido certa importância e prestígio nos últimos anos, mesmo entre os yanomami que não dominam a escrita. Meiry relatou que neste encontro ocorreu a seguinte situação.

Foi elaborado e circulou na região um convite para o encontro dos xamãs. Depois que já havia circulado, um xamã que encontrava-se internado na casa de apoio à saúde do índio - CASAI em Boa Vista, retornou para a região após sua remoção para São Paulo ser cancelada. Os responsáveis, logo foram convidá-lo, mas este recusou-se a participar do encontro alegando que o seu nome não estava escrito no convite que havia circulado na região e que todos sabiam que ele não estaria presente.

Outro xamã, residente da comunidade anfitriã, Uxixiu, também demonstrou incerteza quanto a sua participação no encontro de xamãs por não ter recebido o convite, que só circulou nas outras comunidades da região e não circulou na comunidade anfitriã. Afirmando que só participaria se tivesse certeza que o seu nome estava escrito no convite. A Irmã Meiry Agnes mostrou o convite fixado no mural da missão, leu o que estava escrito e apontou onde estava o nome deste xamã. Quando a irmã se afastou ele chamou um Yanomami alfabetizado para ler o convite e confirmar se o seu nome esta escrito no papel. Contudo, para participar do encontro exigiu da irmã que depois do encontro ela recortasse o seu nome do convite e lhe entregasse.

Tanto o xamã que retornou da CASAI quanto o xamã da comunidade anfitriã, independente do domínio da escrita, sabem claramente que ela pode representar as pessoas sem que estejam presentes. O primeiro sabia que o convite circulou sem seu nome, ou seja, sabia que a sua participação não havia sido representada pelo convite escrito. O segundo precisava confirmar se o seu nome constava realmente no convite escrito para poder

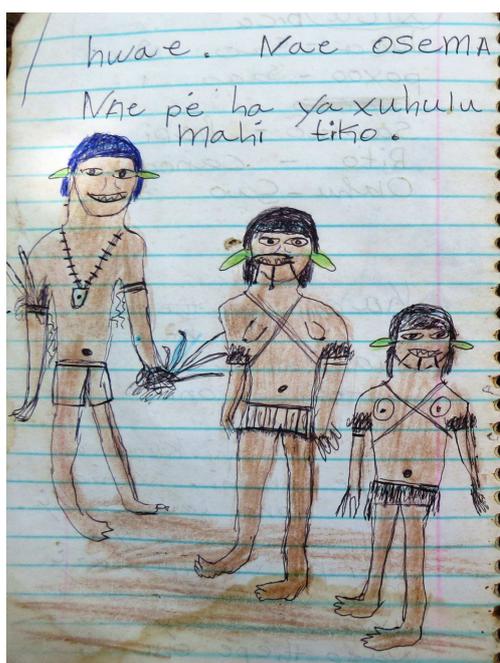
confirmar a sua participação no encontro. Contudo, acredito que essa concepção sobre a representatividade através da escrita é a análise mais óbvia e que nestes casos, a escrita pode estar relacionada com outras concepções, como por exemplo, o xamanismo, mas não pude me aproximar disso por se tratar de relatos coletados com terceiros e não de fatos observados diretamente.

O Diário xamânico de Levi

No terceiro dia do encontro de xamãs, enquanto preparava o café da manhã, Levi veio na minha direção e me apresentou um caderno. Abriu o caderno, me mostrou um desenho, passou o dedo indicador sobre o texto ao lado e disse: *hwei ipa xapiri pë. Xapiri mãe, xapiri thë ã oni* – Estes são os meus xapiri, é o rastro do xapiri, a escrita do xapiri.

Levi me mostrou outra página onde tinha um desenho que segundo ele é a mãe, o pai, e a irmã falecidos há muito tempo. O texto dizia que seus pais morreram quando ele era muito novo, que ele não bebeu o leite da sua mãe porque ela morreu. Abaixo apresento o desenho e a tradução⁴² do texto que ele me apresentou. O texto sobre a sua vida, sobre a morte dos seus pais e de como foi criado pelos espíritos.

Figura 2: Diário do Levi



Fonte: Levi, 2012, p. 4

Pai, mãe, irmã

Eu sinto muita tristeza, em relação a minha mãe

Quando eu era criança foi assim que aconteceu.

Eu cresci sozinho, não tinha mãe, não tinha pai, não tinha irmã. Quando eu era muito novo a minha mãe morreu, Eu não vi a minha mãe e por isso sinto muita raiva. Por isso eu não bebi o leite da minha mãe. Ali, ficava em pé uma mulher espírito

Eu sonhava e bebia o leite, assim aconteceu.

Assim aconteceu com os xamãs. Depois que xamã der de beber, você enxergará, quando estiver dormindo verá o caminho, não tenha medo⁴³.

Fonte: Levi, 2012, p.5

Levi estava todo paramentado para mais uma seção de xamanismo, me entregou o caderno, disse para eu olhar o que ele escreveu olhar para ver a sua escrita. Depois saiu e me deixou ali com aquele inacreditável material nas mãos. Um caderno pequeno, completamente preenchido com textos e desenhos sobre xamanismo fiquei surpreendida com o material em si, mas também com o gesto de Levi de me mostrar, me dar o material, como se ele tivesse identificado o meu interesse pela sua produção. Como os textos são de difícil compreensão passei o restante do tempo alternado às observações do xamanismo que aconteceria na minha frente e a leitura do diário de Levi sobre xamanismo.

Esta foi à segunda vez que tive a oportunidade de ter em minhas mãos um material escrito por Levi. A primeira foi há cerca de três ou quatro anos, quando ele me entregou um caderno, cheio de textos sobre xamanismo e me pediu para digitar os textos e enviar para Bruce Albert⁴⁴, infelizmente na ocasião, em meio a tantos afazeres com a formação dos professores não tive tempo de realizar a tarefa solicitada pelo Levi, e acabei entregando o texto diretamente para o destinatário sem ter efetuado o trabalho de digitação dos mesmos, mas estava claro que se tratava de textos sobre xamanismo.

Levi começou a escrever neste caderno em junho de 2012 e deve ter sido concluído no final do mesmo ano, porque uma das últimas páginas tem anotações referentes ao resultado das eleições da 7ª assembléia geral do Hutukara que ocorreu em outubro de 2012. O caderno

⁴² As traduções do caderno de Levi foram feitas sob orientação de Armino Gós. Yanomami de Maturacá, atual diretor da Hutukara.

⁴³ *Hapë naha kami ya oxeo tēhē ya kuama yami ya patalayomanae a mi, hwaē a mii osema pē mi hami. Kami ya oxē mahio tēhē nae eha nomalaoma. Nae ya taplaimi yalo kami ya hixio mahi. Inaha kuē yalo nae eha suhu yau pē koanimi kuē yalo kiha xapili thūē a uplaoma kami yamio tēhē. Suhu ya upē Mali koama. Inaha thēpē kuma kami xapili yamakī thēpē kuma. Kami ya makinē wa aka amixiha koama iinē kami yamakinē wa taaī tēhē wa mio tēhē kami yamakī mē ha wa kiri nēmai.*

⁴⁴ Antropólogo, pesquisador dos Yanomami no Brasil, sócio da Comissão Pró Yanomami.

contém textos e ilustrações, alguns textos não têm ilustrações e muitos iniciam com uma pergunta e muitos terminam com a afirmação de que o que está escrito é realmente verdade *Peheti yai*. Este é o primeiro texto do caderno:

A escrita de Omami

A escrita sobre o xamanismo

-Eu escrevo sobre o que vejo, eu não escrevo o meu pensamento

Quando estou dormindo eu vejo garças, eu vejo peixes, eu vejo conchas, eu vejo a água, vejo com profundidade e por isso eu faço esta escrita⁴⁵.

Fonte: Levi, 2012, p 2 -3.

E na sequência aborda a aproximação dos espíritos e a aprendizagem dos cantos:

Se você tiver medo você se surpreenderá na entrada e sairá novamente. Assim são os xamãs. O seu olhar se tornará infinito.

Depois de limpar uma madeira você a colocará no nosso caminho.

Assim que os xamãs me ensinaram inicialmente.

Suba bem alto lá no pé de açaí, depois que estiver mais alto, vire-se de cabeça para baixo, você não cairá porque nos estaremos olhando. Se cair, cairá leve como uma penugem.

Sou o espírito da penugem, vocês não me conhecem. Só os Yanomae preparados para ser xamã, podem ver os espíritos.

Antigamente, nós xapiri não tínhamos canção, nós não conhecíamos árvore do canto. *Horonami* (que fez a escuridão, homem natureza) não falou para nós. *Horonami* também não tinha o canto. O que eu vi no sonho eu corri atrás, eu o xapiri *Ripoothoa theri*, assim eu fiz. Nós ouvimos o canto da árvore, nós colocamos a árvore dos cantos, nós tecemos os cestos *xotehe pë*. Eu sou o espírito do yanomae, eu sou o verdadeiro dono dos instrumentos dos cantos⁴⁶.

Fonte: Levi, 2012, p 6.

⁴⁵ *Omami thë ã oni*

Xapili thë ã oni Kua

Kami yanë ya thëpë taap: enaha oni thapari. Kami ya pih kupuowi thëpë onimi.

Ya mio tēhē kono ya pē taai yuli ya pē taai xitipa ya sipē taai mau ya upē uxi mahi taai yalo thē pē oni thai.

⁴⁶ *Wa kilalio poliyokahamē wa a muku há kee lalinē wa hwapuhulu waiha. Inaha xapili ya makī kuai kii hamē wa mamō kulayuu. Huama tihaha loxi plalienē maki yamakī maeha yama tih xatima ketayuu. Inaha makiliha xapili pē hapa kuapēnaha thē onia hwai. Kiiha maimasiha wa tukii wa ha tileaha mahikitinē pei wa hehamē wamo hwētī plaliyo kami ya makī mamō xatia yalo wa kee imi wa kerayu maki holomae wa kerayuu.*

Hoalimali maki xapili yai kaho wama kinē wamare taimi Yanomae yama thē napē huwinē wamareki xiro taai.

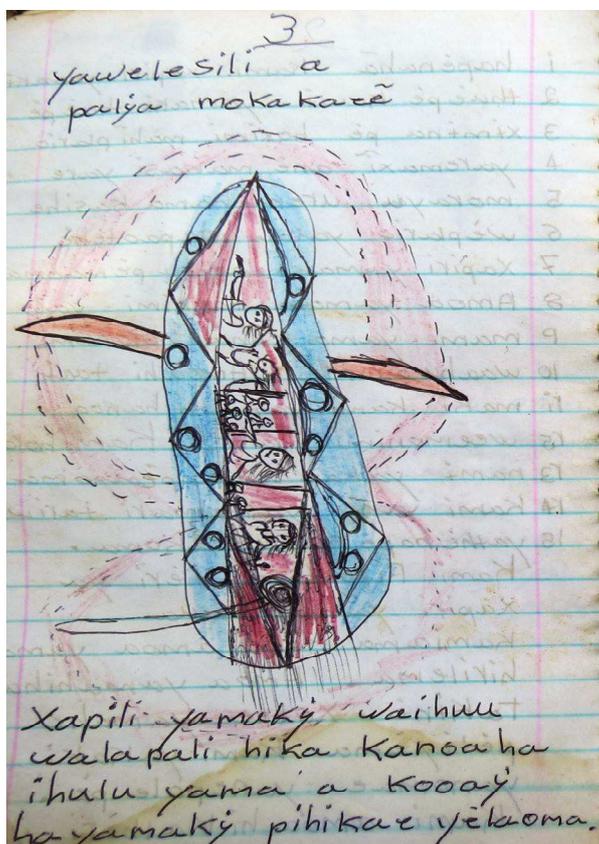
Hapao tēhē xapiri yamaki amoa pē maoma amoa yama hi taanimi yalo mami yama kiha. Horonami waa hwanimi. Amoahi taai maki kami yamaki ha noa weemonimi mahi. Kami horonami ya kae amoapi maoma. Kami yanë ya thē mari tariwi ya thē napē rēri piyēkoma. Kami Ripothoa thēri ya xapili yāha kua kamiyamakinē amoa yama hiha takinē xotee yama hepē tiyēma kami yakaki yanomae ya nē polepē kami amoa hi ka theri yai.

Smiljanic (1999) desenvolveu um estudo sobre o xamanismo entre os Yanomae do Alto Toototopi, Segundo a autora, o xamã adquire o canto repetindo o que ouve diretamente dos espíritos das plantas ou dos animais, seres que foram humanos em outros tempos. A autora também menciona a árvore de cantos que existe no peito do céu e é denominada *Amoahi*. Os xamãs não utilizam nenhum instrumento musical apenas a sua voz e os galhos dessa árvore tornam a voz do xamãs clara e audível. O canto xamânico pode ser entoado por apenas um xamã individualmente ou por mais de um cantando ao mesmo tempo. (SMILJANIC, 1999, p 138 e 139).

Tanto os cantos xamânicos como os cantos festivos estão ligados à árvore de cantos, pois o dom da fala e do canto é um atributo humano, desta forma, os seres que não são humanos e os fantasmas não estão ligados a *Amoahi* (SMILJANIC, 1999, p 139 e 140).

O texto seguinte fala de *Yawelesilia* uma espécie de transporte dos espíritos que voa e anda nas profundezas da água. Segundo Smiljanic (1999) os xamãs podem viajar no tempo e nos diferentes níveis celestes (SMILJANIC, 1999, p 147).

Figura 3: Diário do Levi



Fonte: Levi, 2012, p 8.

Nós xapiri saímos para um confronto, na conoa *walapari hika*, fomos buscar o espírito de uma criança, por isso nós sobrevoamos.

Nós *hekura*, moramos no alto das serras somos os verdadeiros *hekura*. A minha escrita é sobre os xapiri. Nós que não moramos nas serras, moramos nas regiões alagadas (*wawëwawë*) não nos misturamos com os outros (moradores das serras).

Eu sou *Koeehenayona*, da xapono *koehena*, meu nome é *Koehena*.

Eu sou *Malohama* (mulher com figura de peixe) mas os yanomae não me conhecem, só entre nós xamãs nos conhecemos.

Aqueles, que tem o poder de cortar (*siparari*), nós não somos fracos, essa é a verdadeira escrita⁴⁷.

Fonte: Levi, 2012, p 9.

Para os Yanomami o mundo sempre existiu, mas foi passando por vários processos até atingir a configuração atual onde o cosmo tem quatro níveis. O primeiro nível inferior é denominado *hoterimamosi* (o velho céu), nele vivem os primeiros Yanomami que foram soterrados pela queda do céu e se transformaram em seres canibais, eles têm fome de carne humana. Neste nível tem uma floresta e um grande rio que é a origem de todos os rios, mas não tem animais, os humanos são as presas dos seres canibais que habitam esse mundo subterrâneo. No segundo nível do cosmo, *hweimosi* (este céu), é habitado pelos Yanomami e por outros povos. Este é o mundo que habitamos, nele tem floresta, rios, animais e as serras que são as moradas dos espíritos auxiliares *xapiripë*. Neste mundo estão localizados os pés do céu, ele dá acesso à casa dos mortos que é um mundo vazio, frio e escuro. O terceiro nível é denominado *hutumosi* (o céu), ele tem uma forma de uma abóboda, no centro deste nível tem uma crosta maciça e pesada e uma pequena parte dele se aproxima da terra nas extremidades. Neste nível esta localizada a árvore da chuva e as suas raízes estão fincadas no nível inferior. O quarto nível *tukurimamosi* (o céu esvoaçante) é descrito pelos xamãs com transparente, etéreo, esvoaçante, acompanha o terceiro nível, no entanto sem tocá-lo. Neste nível habitam os *prõðsiripë* moscas gigantes originadas dos fantasmas humanos *pore*. (SMILJANIC, 1999, p. 53-56)

Smiljanic (1999) relaciona a localização do xamã com a sua capacidade de compreender a realidade. Um xamã que está no centro, que já percorreu os caminhos

⁴⁷ *Kami hekura yamaki kaki pei maki theri yama ki pei maki heakahamë yamaki kuo tayuwi hekura yamaki yai kami xapiri ya imiki ono yai. Kami hekura yamaki kaki mamakîha yama ki hiramaowi yamaki paxi wawëwawë kihi pëha ai yamaki nikiaimi. Kami Koeehenayoma xapono koehena a hamë kami xapiri thuë yâha kua koehenayoma yâha kua. Kami Malohama thëri ya yanomae wamakîñë wamare taimi kami xapiri yamaki xilo tayu. Kîhi yamaki kaki Siparari thëri yamaki kami yamaki horepëimi. Peheti thë ã oni.*

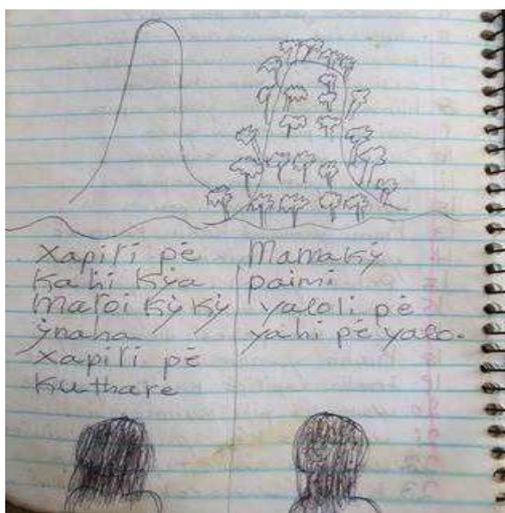
indicados pelos *xapiripë* conhece o processo de constituição do cosmo “de lá ele pode ver e compreender tudo”, diferente de um aprendiz que ainda não percorreu todos os caminhos e, portanto não pode ver “a realidade em todas as suas manifestações” (SMILJANIC, 1999, p 159). No texto seguinte Levi faz novamente referencia a casa dos xapiri pë.

Esta é a escrita verdadeira sobre a casa dos *xapiri*. *Masilimaky*
Assim nós somos. Nós somos *xapipi* verdadeiros, de longe. Nós temos uma casa, que flutua sobre o grande rio *Hetumisiri*. Nós moramos lá. Este local de proteção esta parado sobre o rio e vamos direto para esse local de proteção. *Hetumisiri* é muito grande e circula por muitos lugares. O que tem o poder de cortar, nos leva a circular em todas as partes de *hetumisiri*, a canoa de palmeira também circula em *hetumisiri*.

Vocês *napë* não conhecem esta realidade. Lá mora a claridade que traz o dia. Se o dia fizer relações na narina da mulher ela não terá cura. Nós que moramos na terra falamos assim. Assim interpretamos os sintomas desta doença. Através da canção falamos assim, esse conhecimento vem das canções xamânicas⁴⁸ (Levi, 2012, p 19).

Em outro texto Levi faz referência a localização das moradas dos espíritos e distinguem as serras com vegetação com a morada dos espíritos dos animais *yaroripë* e as serras sem vegetação *maroikiki* como a morada dos xapiripë.

Figura 4: Diário do Levi



Fonte: Levi, 2012, p. 13

⁴⁸ *Inaha xapili yamaki yahipë äha yai kupla peheti thë ä oni. Masilimaki. Hapënahä yamaki yai kuäi. Xapiri yamaki yai kiihamë plahaihamë hetumisiri upata hamë yamaki yahipë kaxatire yamaki thalikatiao pëha yamaki hatitinë. Hetumisiri u plauku maki yamaki pihä kae lërëhupiyëkuu. Siparariwënë wamarekë kae rërëäi kano poaha yamaki pihä kae rërëäi. Napë wamakënë wama a taimi mahi kihä makä haruwëri aka titrenë. Thuë pë*

Nós pensamos assim:

Primeiro os *koimawë* passaram, depois nós seguimos no caminho deles, eles pedem para nós respondermos, repetirmos o canto, assim nós falamos. Os *koimawë* são os poderosos, assim nós falamos quando chegamos aos Yanomae. Essa escrita é verdadeira, não é uma escrita mentirosa. Onde nós *xapiri* moramos, a escrita diz assim.

Lá longe está a nossa floresta, a outra floresta também é muito longe, somente a floresta dos *yarori* (espíritos dos animais) esta próxima.

A cidade dos *napë pë* é muito longe, mas o nosso caminho é além.

Lá está a serra *maroikiki* (serra sem vegetação), muito longe, nós *xapiri* viemos de muito longe. A palavra de *Omwë* é verdadeira, a escrita é verdadeira, vocês não conhecem a escrita sobre a minha casa⁴⁹ (Levi, 2012, p 14)

No texto acima Levi deixa claro que é através da repetição que se aprende o canto. Smiljanic (1999) assim como Levi, aponta o xamanismo como à teoria Yanomae do conhecimento, nas palavras da autora:

Ao estenderem a simbologia xamânica aos outros domínios da vida social, os xamãs yanomae ressaltam a força da tradição e do conhecimento cujo vínculo é a oralidade. Neste sentido, poderíamos dizer que o xamanismo representa uma teoria Yanomae do conhecimento (Smiljanic, 1999, p. 157 e 159).

A voz *pei wã*, para os Yanomae uma parte do corpo, uma essência que pode ser compartilhada. O corpo do Yanomae tem em suas estruturas deferentes componentes. O corpo é formado por um envelope corporal denominado *pei sikí* (pele) que é a parte exterior, sendo o interior do corpo denominado *ũ ãxi* (dentro) ou *miãmo* (centro) que é constituído por um conjunto de componentes imateriais da pessoa. *Pihi* é o pensamento consciente, o que gera as percepções, as sensações e a orientação do comportamento social.

Ûtupë a imagem essencial, imagem sobrenatural que é responsável pela energia e animação do corpo. *Ûtupë* é constituído do *nõmere* (princípio vital) e o *wãxã* (sopro vital, fôlego). *Pore* é o pensamento inconsciente, relacionados aos movimentos involuntários,

hokahiki na wariü tëhë ahalomaimi yanomae thëha yamaki hiraowi yamaki kuu. Yamaki a moamuha yamaeki kuthare kami ya ono xapiri ya ono.

⁴⁹ *Hapë naha yamaki pihi kuu. Hapa Koimawë pë hayukema ihi pë mãe hamë yamaki huimai wamarekia huri amoawa huri yamaki kuu. Pata yamaki Koimawë yamaki huimaki yanomae thëha yamaki kuwi yama eki peheti yamaki aka oni yai horemu thë a oni imi. Xapiri yamaki yai yaopë ha inaha thë ã oni kuu kihamë kami yamaki ulihipë kua plahaihamë kihamë ai yamaki ulihipë plaha mahi. Yaloli pë yahi pë xilo ahete pla mahi. Napë pë ulihipë plaha mahi yamaki mãe hetore xoa kihamë maloikiki upla plaha mahi xapili yamaki ithuplaha mahi peheti Omwë ipa thë ã oni yahi ipa wama a oni taimi.*

estados alterados de consciência, ao sonho. Quando uma pessoa morre o *Pore* sai do corpo e se constitui em um fantasma que passa a habitar as “costas do céu”.

E o *Rĩxĩ* que é o duplo animal, ou alter ego, que está associado à pessoa desde o seu nascimento e o destino de um é idêntico ao do outro. Apesar do *Rĩxĩ* estar ligado ao interior do corpo eles moram nas proximidades das comunidades distantes, desconhecidas e potencialmente hostis o que aumenta a sua vulnerabilidade. O duplo animal atribuído às mulheres é uma espécie de cachorro do mato denominado *hõahõama* e o dos homens é um gavião real denominado *mohuma a* que habita a copa das grandes árvores.

A importância da fala é um fato óbvio entre os Yanomami assim como entre outros povos indígenas, contudo, o que vimos é que o canto é um processo de aprendizagem. Levi enfatiza que não escrever o seu pensamento, mas apenas escrever o que vê, deixando claro que a escrita é mais uma forma de imitação dos conhecimentos xamânicos.

As cartas, livros, jornais são alguns meios de circulação da escrita

Enquanto aguardava o avião para ir para o Toototopi, a Irmã Meiry Agnes me mostrou uma coleção de cartas recentes do enviadas pelos *Yawari*. Segundo a irmã, os moradores da Serra do Pacu estão fazendo questão de escrever na sua língua *Yaroamë*. As cartas tratam de pedidos de material escolar, de remédios, para avisar sobre casos de doença e outros assuntos. Além das cartas também foi possível observar que durante o encontro de xamãs jovens *Yawari* escreveram nos seus corpos como mais um sinal do interesse em fortalecer sua identidade.



Foto 13 – Jovens com palavras: serra e yaroamë escritas nas costas (à direita); Foto 14 – Jovem com palavras escritas nas pernas: João e Yaroamë (ao centro); Foto 15 - Irmã Meiry Agnes apresentando as cartas (à direita).

Antes de sair da Missão Catrimani para o Toototopi recebi quatro cartas: uma foi destinada Isaias, um dos jovens xamãs do Toototobi que também participou do encontro de Xamãs, enviada por uma moça da região do Catrimani. Outra foi enviada para Bernado, um jovem do Toototopi, enviada por sua irmã e cunhado que moram no Catrimani. A outra foi enviada para uma moça do Toototopi por um jovem do Catrimani e a outra foi para Keni, agente indígena de saúde do Xiroxiropiu, enviada por uma liderança do Catrimani. Peguei carona no avião que levou os xamãs Tenose , Pedrinho e Levi. Paramos no Demini rapidamente onde os dois primeiros ficaram e seguimos para Toototopi junto com Henrique, que pegou uma carona.

4.2. Toototopi

A escrita nos lugares

Quando cheguei no polo base do Toototopi me deparei com um cartaz na varanda de entrada com data de 09/09/2012 o cartaz repreendia os Yanomamipor furarem as telas das janelas do polo base, defendia o direito dos funcionários de ter o seu espaço e pedia para que os AIS orientassem os moradores das comunidades para quando estivessem no polo base ou a espera de aviões que não mexam nas coisas dos funcionários. Um outro cartaz estava na porta da sala de educação orientava para o uso do espaço e do acesso aos materiais escolares.

Vi a escrita em muitos lugares, nomes escritos em troncos de árvores, paredes dos pólos base, missão ou em barrancos na beira do rio. Essas inscrições nesses lugares comunicam algo, muitas vezes denunciam o local dos encontros amorosos e até os nomes dos envolvidos.

Cartas e documentos circulam pelos caminhos da floresta

No dia seguinte, iniciamos a caminhada, a primeira comunidade que passei foi por Rasasi que estava completamente vazia. O grupo se encontra alojado no Tapiri, a aproximadamente uma hora e meia de caminhada. Apesar de vazia, nós entramos na casa e paramos um pouco para descansar.

Vimos apenas um galo e uma galinha e os pertences pendurados no teto, os montinhos de lenhas, e os sinais das fogueiras indicavam os espaços familiares. Em meios aos pertences também foi possível observar pastas com cadernos, livros e jornais guardados em pastas nos

telhados, nas prateleiras, ou simplesmente suspensos por cordas penduradas no telhado. Somente quando estávamos na casa vazia Beranaro leu a carta que recebeu da irmã, cunhado e sobrinhos. Junto com a carta veio um colar de miçangas amarelas, certamente um presente entre cunhados.

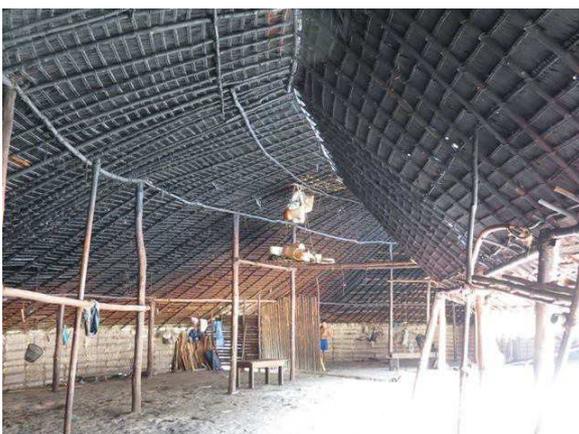


Foto 16 – casa coletiva Rasasi (à direita superior); Foto 17 – Bernaro lendo a carta (à esquerda superior); Foto 18 e 19 - Interior da casa coletiva Rasasi (inferior à direita e esquerda).

Depois seguimos para o tapiri onde estão os Rasasi theripë, muitas frutas no caminho já indicavam o motivo da mudança temporária para outra área menos utilizada diariamente, a fartura de frutas da floresta, além da visível abundância dos materiais necessários para a construção dos tapiris com: palha, cipó, e troncos de palmeiras utilizadas como suporte para trançar as palhas do telhado. Outro fator era a maior proximidade do Rio Toototobi, já que o igarapé próximo à comunidade estava completamente seco no final desse longo verão.

Nos tapiris reencontrei velhos amigos, pais, mães, irmãos, filhos, foi uma grande alegria esse reencontro. Foi interessante observar que o único sinal da escrita estava no corpo de algumas moças que tinham nomes tatuados nos braços com tinta de jenipapo indicando os seus maridos ou namorados. É interessante notar que a maioria dos pertences, inclusive os

papéis contento as escritas ficaram guardados na casa coletiva, no tapiri estão apenas os bens necessários para o dia a dia como panelas, cuias,

No final da tarde, depois de estarmos instalados, de termos preparados uma refeição e de “ter feito amizade” (*nohimu*), estava fazendo estas anotações quando fui interrompida por um jovem que solicitou que eu levasse uma carta para Maraxipora no dia seguinte. Vale destacar que a circulação de cartas entre os Yanomami é intensa, principalmente nas regiões que tem muitas comunidades próximas uma das outras.

Em *Maraxipora* (Cachoeira do Cujubim), foi possível perceber que este grupo tem mais abundância de alimentos que o grupo anteriormente visitado que contava apenas com alimentos da floresta, mas não com beijú, banana e farinha, provenientes do roçado e que são a base para misturar com as carnes de caça ou de peixe.

Dani, professor da comunidade e jovem Xamã, trouxe alguns materiais escritos como livros e jornais da Missão Catrimani, que foram entregues pela irmã Meiry Agnes quando acabou o encontro de xamãs. Dani deu uma volta na comunidade e distribuiu o material e logo foi possível ver moças, rapazes e jovens casais lendo em suas redes.



Foto 20 – Moça lendo o jornal da rede (à esquerda); Foto 21 – Geremias lendo o jornal, ao lado sua esposa que faz beiju (ao centro); Foto 22 - Dani mostra o Registro de Nascimento Indígena RANI (à direita).

Dani me mostrou o seu Registro Administrativo de Nascimento Indígenas – RANI e os diários de classe e o caderno de planejamento com anotações que vão de abril de 2011 a setembro de 2012, quando parou de dar aulas voluntariamente, mas ainda espera a contratação. Ele tem 12 alunos e disse que gostaria de continuar ensinando mas quer receber salário. Pude perceber que alguns de seus alunos sabem ler e escrever. O professor quer tirar os outros documentos como o RG e o CPF para ser contratado pela secretaria estadual de educação.

Alípio é professor contratado pela SECD/RR desde 2005, só que desde o falecimento da sua esposa em 2007 não dá mais aulas, atualmente, está prestando serviço matrimonial na

comunidade de Ajuricaba. Mesmo não dando aulas, o professor continua recebendo salário da SECD/RR. .

Enquanto realizava alguns registro das conversas observei uma movimentação na comunidade, para montar um espaço escolar improvisado que foi utilizado para referendar um documento comunitário solicitando a contratação de Dani como professor.

Com o espaço montado e com a presença de alguns alunos jovens e adultos próximos da louza, mas cercados por outros adultos que das suas redes estavam com os ouvidos e olhos ligados no que estava acontecendo, Geremias começou um discurso sobre a escola e a importância da escrita para os jovens e as crianças da sua comunidade. Simultaneamente à fala de Geremias, Dani deu início a elaboração do documento colocando a data e o local. Geremias falou da importância da escola, de saber ler e escrever para a economia, ou seja, é importante na comercialização do cipó e da castanha. Disse que estão experimentando as vendas em Barcelos, mas sem saber escrever, sem saber ler, sem conhecer matemática, sem saber somar eles serão enganados. Afirmando que por esses motivos eles precisam da escola, das contas, dos números, da escrita do português e disse ainda:

Nós estamos fazendo pesquisa e precisamos de escola para os jovens aprenderem e não serem enganados, não trocar cestos por pentes e desodorantes. Por isso eu quero escola, por isso eu quero fazer esse documento para contratar o Dani. Sem escola, nossos filhos estão ficando ignorantes, diferentes dos Yanomami do Maturacá que estudam muito, que estudam forte. Na época da CCPY nós aprendemos porque eles ensinaram os nossos professores. *Huka horama*⁵⁰, eles os tornaram professores (GEREMIAS, Maraxipora, 2013).

O documento tratou então do pedido da escola e da contratação do Dani.

Mara Pora, 08 de abril de 2013

Nós lideranças realmente fizemos esse documento em Maraxi Pora porque nós queremos pedir para a secretária a escola. Nós ainda queremos escola.

Sim, nós queremos pedir a escola, nós moradores de Maraxipora, queremos a escola e por isso escrevemos esse documento.

Sim, outra palavras, O professor das crianças, aquele que ensina às crianças ainda não possuem seus documentos e não queremos mais fazê-lo trabalhar

⁵⁰ *Huka horama* é o termo que se refere a inalar a yakuana e iniciar o xamanismo.

sem remuneração. Nós queremos que quanto ele tiver os seus documentos, vocês o contratem.

Sim, a nossa escrita acabou⁵¹.

Ao terminarem o documento, Dani e Geremias me perguntaram se havia algo mais a escrever, se havia outros assunto a ser escrito no documento. Respondi que não sabia e devolvi a pergunta para eles. Eles também responderam que não sabiam de outros assunto a ser escrito e concluíram o documento. Nesta hora, ficou visível o interesse coletivo em manter o silêncio sobre o Alípio e o seu salário, mesmo que este não estivesse dando aulas, mesmo que estivesse morando e buscando casamento em outra comunidade.

Se observarmos os laços de parentesco na comunidade, evidenciamos que existem implicações sociais e coletivas que impedem o grupo de assumir uma postura contra o professor Alípio, mesmo que este não esteja dando aulas para a turma do EJA. Noemi, é a mulher mais velha desta comunidade, a única neste grupo que é remanescentes dos *Yoyoroope*, um dos grupos que deu origem a população da atual região do Toototopi. Segundo o censo, Noemi nasceu em 1940 e teve cinco filhos: Bilo, Alice, Geremias e Maurício estão vivos, apenas um faleceu, mas a sua esposa e filhos permanecem na comunidade. Além dos filhos e netos ela tem uma irmã mais nova chamada Luana que é casada com Manuel atual liderança da Comunidade. Alípio, o professor contratado é o segundo filho de Alice e Mário, Dani, o professor voluntário é filho de Luana e Manuel e sobrinho de Alípio.

Noto que em *Maraxipora* os Yanomae demonstraram diferentes interesses pela escrita. Para Dani a escrita é sinônimo de documentos de identificação pessoal, ter registros para ser contratado pela secretaria estadual de educação e ter acesso ao salário de professor e seguir fazendo as aulas, mas com a devida retribuição pelas atividades desenvolvidas.

Vanessa uma moça que estava em *Maraxipora* disse que não quer mais estudar, que jogou fora o caderno e que não quer mais escrever. Quando perguntei se ela envia cartas ou lia jornais, ela respondeu que não, que não quer mais saber da escola, que não quer escrever.

⁵¹ *Maraxi Pora, 08 de abril de 2013*

Maraxi Poraha documento yama a traíwi pata yamakã documento yama a yai thaprarema. Kami yama kinĩ secretária wama kãha yama kã nakamu pihioima, kami yanĩ escola ya nakaĩ pihioima kami yanĩ escola ya nakaĩ pihio xoa yaro.

Awei, pata yama kinĩ escola yama a nakaĩ pihioima maki pata Maraxi Pora theri yama kinĩ escola a peximai yaro hwei documento yama a thaprarema.

Awei, ai thë ã kôo.

Oxe thë pë hiramatima a, kama oxe thë pë hiramatima a maki kama documento a mi yaro a kiiã pihio puoimi kuë yaro. Kami pata yama kinĩ yama a yai kiamã puo pihioimi, kama documento e thë kuprario tãhë wama thaxoaprari wama a contratação wama thaxoaprari.

Awei ñaha thë ã kutaoma.

A jovem mulher certamente tem outros interesses, tem nos braços mais um filho e as atividades escolares demandam tempo e dedicação que ela visivelmente não tem interesse de dedicar a esse fim.

Bilo, um senhor de aproximadamente 50 anos, que foi meu aluno quando fui professora no Toototopi, disse que ainda tem o seu caderno, que gosta de ler, de escrever e de mandar cartas quando é necessário.

Geremais, Liderança da comunidade, um homem de uns 45 anos aproximadamente, é xamã, conselheiro regional e sabe ler e escrever disse que quer que os jovens aprendem a escrever, não quer que eles cresçam sem saber escrever e ler, quer que os jovens aprendam como ele aprendeu, e afirmou: *ya pata maki ya onimai pihio, ya thë onimai pihio* - apesar de ser velho eu quero escrever.

Caxiri

Na última noite que permaneci em Maraxipora, alguns homens e jovens beberam caxiri a convite de Geremais. Na primeira noite que chegamos na comunidade, Dani criticou nominalmente em seu *hereamu* (discurso noturno) o seu cunhado Gustavo e o seu tio Geremias por estarem fazendo caxiri. Disse que essa bebida trará grandes problemas para os Yanomami, enfatizando que o seu pai Manuel, não quer caxiri na comunidade, que Davi Kopenawa não quer bebida nas comunidades porque eles sabem que isso trará fome, brigas e confusões. O tempo para beber o caxiri foi rápido, em aproximadamente uma hora a bebida foi consumida e cada um retornou para o seu espaço familiar sem nenhum tipo de mal entendido.

Quando saímos da comunidade Maraxipora, depois de um rápido café da manhã, começamos nossa longa caminhada de volta para o polo base da região do Toototobi. Fui acompanhada por Dani, Henrique, Bilo, e seu filho, no caminho comemos muitas frutas. Chegamos ao posto por volta das 14 horas com muita fome e cansaço depois de sete horas de caminhada.

Ao chegarmos no posto e nos deparamos com a grande casa construída pela Hutukara em 2010 para a realização da sétima assembléia geral da associação, totalmente queimada. Segundo informações de Eugênio, AIS de Rasasi e outros Yanomami que estavam presentes no posto no dia do ocorrido, disseram que foi um jovem yanomami da Venezuela chamado Zidane, que atualmente reside entre os Rasasi theri pë, que colocou fogo na casa da Hutukara porque estava com raiva dos funcionários da saúde por não terem atendido o seus pedidos.

Certamente o fato de não ser morador dessa região e de talvez desconhecer a Hutukara, ou ainda de não saber que a grande casa não era dos funcionários da saúde e sim da associação dos yanomami fez com que o jovem venezuelano manifestasse o seu descontentamento no alvo errado. Até onde pude observar e ouvir, este fato não gerou problemas com a Hutukara.

Durante a noite que dormi no pólo base, houve caxiri no Kaxitao. Soube no dia seguinte, que durante o caxiri, promovido por Aroldo, irmão mais velho de Rogel, filho de Fialho houve discussões entre os moradores de Maraxipora e Kaxitao. Herique, irmão mais novo de Aroldo, que foi um dos meus carregadores durante a minha estadia no Toototobi, vem há dias criticando o seu irmão mais velho pela promoção de caxiri. Repetindo um discurso parecido com o do Dani, mas substituindo o nome de Manuel pelo do seu irmão Rogel que agora mora em Boa Vista onde trabalha como interprete na maternidade e no hospital Coronel Mota, mas mantendo o nome de Davi Kopenawa como a grande voz que alerta sobre as consequências da ingestão do caxiri entre os Yanomami e outros povos indígenas. Vale notar que o uso de caxiri é algo recente entre os Yanomami e na região. No período de 1997 a 2001 quando trabalhei na região, nunca havia presenciado o consumo de bebida fermentada.

Na comunidade Kaxitao onde encontra-se Fialho e sua família: filhos, filhas com seus respectivos cônjuge e filhos. Filho teve duas esposas, com a primeira, já falecida, teve quatro filhos, dois homens e duas mulheres e com a segunda, teve cinco filhos sendo três mulheres e dois homens. Uma das filhas mais velhas de Fialho faleceu no início dos anos 2000 de câncer no colo do útero⁵², e os filhos estão morando em Kaxitao. O pai das crianças mudou-se para o Novo Demini depois do falecimento da sua mulher.



Foto 23 – Kaxitao (à direita); Foto 24 – Moradores de Kaxitao (ao centro); Foto 25 – Escola construída pela comunidade (à direita).

⁵² Este foi o primeiro caso que conheci de morte entre as mulheres Yanomae por câncer no colo do útero, a mulher do Alípio foi a segunda da região e pude averiguar, tem mais três pacientes com o mesmo diagnóstico que estão fazendo tratamentos na casai em Boa Vista.

Maciel, é um dos filho de Fialho, trabalha como professor voluntário da comunidade há mais de dois anos e assim como Dani está pleiteando o contrato com a SECD/RR. Os moradores dessa comunidade também solicitaram e fizeram documento reafirmando o nome de Maciel como professor.

Durante o período de pesquisa de campo dois documentos foram escritos pedindo contratação dos professores voluntários que almejam salários. Tanto Dani com Maciel fizeram falas no sentido de ter salário para poder contribuir, apoiar, ajudar as suas famílias. Esses documentos foram entregues na Hutukara Associação Yanoamami para os devidos encaminhamentos para os órgãos responsáveis.

Letramento Digital

De Kaxitao, fiz uma longa caminhada para o Piau, caminho cheio de frutas, animais e igarapés. Passamos pela casa velha do Kokoiu, o que sobrou foi um antigo roçado onde foi possível ver um lindo cacho de banana. A recepção foi maravilhosa, pupunha, açaí e muitos amigos compensaram a longa caminhada.

À noite as crianças motivaram uma seção com as fotos do encontro de xamãs, utilizando para tanto o aparelho de DVD do professor Lourenço. Cada vez mais espertas as crianças demonstram desenvoltura com o português de garimpeiro como: “barriga morreu e xape-xape”, mas ao mesmo tempo, estão completamente ligados na tecnologia que chega a comunidade por meio dos professores, agentes de saúde e outros assalariados. Eles pediram para ligar a minha máquina fotográfica no DVD do professor Lourenço para verem as fotos. Claramente me perguntaram se eu tinha o cabo para ligar ou se tinha o cartão de memória para colocar diretamente no *player*. Fiquei impressionada como eles sabiam exatamente como era o cabo, e onde colocar o cartão. Atentos e espertos, as crianças logo passaram a explicar para todos os outros que a minha lanterna não tinha pilhas era alimentada através da energia do solar.

Questionando a minha presença e dialonado sobre a pesquisa

Aproveitamos a seção fotográfica para conversar com o professor Lourenço e Adriano, antiga liderança da comunidade que perdeu o seu posto depois de um acidente, quando caiu de uma árvore e passou a ter dificuldades para se locomover. Logo fui questionada sobre o motivo da minha presença, expliquei que havia voltado a estudar e me afastado um pouco do

trabalho no ISA depois que o projeto de formação de professores passou para a responsabilidade do Estado de Roraima .

Expliquei que durante o estudo na universidade tenho que desenvolver uma pesquisa, que escolhi pesquisar a escrita entre os Yanomae, onde eu comecei a trabalhar, onde eu ensinei a escrever, expliquei que queria ver como eles estão utilizando a escrita não só na escola, mas na comunidade e na vida de maneira geral. De acordo com Clifford (2011), citado no início da dissertação, foi possível vivenciar nesse contexto o exercício de compreensão uns dos outros, os yanomae buscando e me compreender e eu fazendo o movimento contrário.

Quando uma nova pessoa se aproximada da conversa e queria entender do que estávamos falando, os que já tinha ouvido iam falando para o outro o que havíamos conversado e era interessante observar a utilização de expressões como: é claro que ela quis fazer a pesquisa aqui, foi aqui que ela começou a aprender Yanomae, fomos nós que ensinamos para ela! Ela é professora e por isso está pesquisando a escrita!

Conforme a conversa foi se desenvolvendo eles também foram apresentando alguns interesses na minha presença na comunidade. Como a minha presença pode ser uma ponte, um facilitador para os seus interesses coletivos e pessoais, para além das lãs, miçangas, tabacos, pilhas, azóis, fui logo requisitada a fazer uma aula de português com os alunos mais velhos.

Conversando com professora

Foi interessante notar que no período que estive no Paiu, algumas pessoas em diferentes momentos vieram até mim e fizeram falas espontâneas sobre o interesse deles sobre a escrita, dando a impressão que estavam falando com professora. Segue algumas falas:

Gevinaldo, filho de Claudio, atual liderança política do Piau e também xamã, é um dos jovens alunos que estão fora da escola, fez questão de afirmar que ainda sabe ler e escrever – *ipa të ã oni pou xoa*, que quer continuar aprendendo e não quer jogar a escrita fora – *ya thë ã oni hoyai pihio imi*.

Arnaldo, ex-professor, também me procurou para afirmar que não quer jogar a escrita fora, que ele não estuda mais porque a SECD/RR tirou os alunos mais velhos, mas que ele tem um caderno onde continua escrevendo. Ele também pediu para enviar mais jornais, mais livros para eles continuarem lendo. Disse que ele e os outros alunos que tiveram que sair da escola não querem jogar fora a escrita e afirmaram: “*Yama thë ã oni pou xoa!* Ainda possuímos a nossa escrita!”

Arnaldo mostrou o seu caderno cheio de escritas, textos da época que era aluno de Lourenço e que foram copiados da louza, entre esses textos foi possível verificar que alguns assuntos foram abordados na época do magistério yarapiari e outros devem ser das aulas que o professor Lourenço teve no curso de licenciatura no Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima. Além das cópias, também constava no caderno de Arnaldo textos de sua própria autoria onde ele relata o seu dia-a-dia de trabalho na roça, caçada e pescaria. Também tem alguns textos reflexivos onde o tema mais recorrente foi o fato de não poder frequentar a escola e a necessidade de manter o seu conhecimento da escrita.

Adriano, já apresentado anteriormente, veio até mim e afirmou que não quer que os yanomami cresçam sem saber ler e escrever. Mesmo que eles fiquem morando na floresta é importante saber ler e escrever. Mesmo que não tenham salários é importante saber ler e escrever, é importante que todos os yanomami aprendam a ler e escrever como ele aprendeu.

Atayoto, foi gestor da Hutukara Associação Yanomami no período de 2010 a 2012. Esse jovem disse que aprendeu muito quando era aluno, que Lourenço e Enio ensinaram muitas coisas para ele quando faziam curso de formação. Mas agora não estudam mais, disse que os jovens querem aprender português, querem fazer intercâmbios com os makuxi como os professores fizeram e aprenderam a falar português.

Nós queremos aprender português para defender a floresta, o meio ambiente, mas também para conhecer a cidade, trabalhar na cidade. Só que na cidade tem que ter cargo. Tem muito cargo de garimpeiro, fazendeiro, no hospital da criança, no HGR, na SESAI, na Hutukara, de soldado (ATAYOTO, Piau, 2013)

Atayoto definiu cargo como *nohi kiai nomihiki* – trocar trabalho com um amigo. Ele tem clareza que a hutukara não é o único lugar onde ter um cargo. Que tem cargos em outros lugares. Disse ainda que o cargo pode ser repassado como o Enio fez. Ele era professor passou o cargo para Benedito quando foi trabalhar na Hutukara, e depois, quando saiu da Hutukara para trabalhar na SESAI, deixando claro a sua intenção e o seu desejo de realizar o seu projeto de ter cargo e salário:

Quando tem cargo, quando é contratado, passa a ter salário para comprar *matihipë*. Queremos ter acesso as coisas, queremos comprar *matihipë*, comprar tabaco, bacia, panela, ...

Nós também temos muita dificuldade de conversar com o pessoal da saúde e por isso queremos aprender português. Cargo a kuo tēhë napë proimi. Só aprende um pouco de português mas não vira branco não (ATAYOTO, Piau, 2013).

A comunidade do Piau tem um professor contratato que é o Lourenço e Benedito, voluntário que aguarda a contratação da SECD/RR, nas já foi AIS. Seu irmão Robson é o microscopista e Enio é assessor indígena trabalha no DSY em Boa Vista.

A Escola do Piau

Na comunidade Piau foi o único lugar no Totototopi que a escola estava em funcionamento. Quando cheguei Lourenço estava dando aula para as crianças. Esta escola continua sendo um espaço bem organizado e um ambiente escolar cheio de cartazes com letras, sílabas, números, desenhos dos alunos.



Foto 26 – Professor Lourenço e seus alunos (à esquerda); Foto 27 – Lourenço escrevendo do diário de classe, ao fundo cartazes com operações matemática (à direita).

Acompanhei uma aula do professor Lourenço com os alunos que ainda não completaram 15 anos. Sete alunos estavam presentes na aula e todos são alfabetizados. O professor Lourenço escreveu na lousa um texto sobre a divisão político administrativa do Brasil, explicando o que são os estados e os municípios. Esse foi um texto elaborado durante a formação dos professores yanomami no magistério yarapiari

Mandando recado: escola e lugar de jovens e adultos

Os *piau theripë*, manifestaram seu descontentamento pelo fato da secretaria estadual de educação de Roraima ter proibido a participação dos alunos jovens e adultos na escola. Segundo o professor Lourenço, a SECD/RR fechou as turmas de jovens e adultos, alegando que as escolas yanomami não tem habilitação para lecionar na Educação de Jovens e Adultos - EJA, somente para o ensino fundamental regular. Ou seja, com essa norma a maioria dos alunos yanomami estão fora da escola, restando apenas as crianças e os jovens menores de 15 anos.

Eles infatizaram que querem que a escola continue funcionando, que Lourenço continue dando aulas para as crianças e para os jovens que estão muito descontentes com a SECD/RR. Falaram que esses jovens tem muitas coisas para aprender e que não acham certo eles saírem da escola. Lourenço falou que a SECD/RR está querendo mudar a organização da escola e disse: *Hiya yama pë moyamimai pihio xoa* - Nós queremos os jovens continuem aprendendo, (continuem o processo de tornar-se “inteligente” , “esperto”).

4.3. Demini – Watoriki

Do Toototopi peguei uma carona no voo do ISA e fui para o Demini. Passei pelo posto de apoio onde deixei parte do meus materiais e fui para a comunidade que fica há vinte minutos de caminhada.

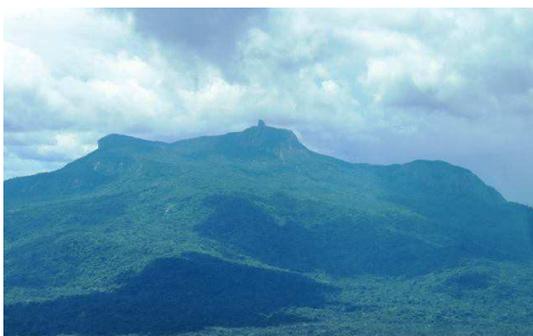


Foto 28 – Serra de Watoriki (à esquerda); Foto 29 – Vista aérea da comunidade Watoriki (à direita).

A escola é para defender a floresta, é um espaço para os jovens e os adultos

Quando cheguei na comunidade Watoriki, na primeira volta que fiz na casa coletiva, encontrei Ehuana, professora das crianças e esposa de Morzaniel, atual diretor de comunicação da HAY. Próximo a ela, estavam alguns jovens no espaço familiar do Lourival. Cumprimentei a todos perguntando se estavam bem e eles logo responderam que não estavam

bem porque que os jovens e as moças foram retirados da escola, todos os alunos com mais de 15 anos tiveram que parar de estudar.

Os três rapazes, disseram que querem continuar estudando e aprendendo, que alguns ainda não sabem escrever e não estão lendo bem. Foram enfáticos dizendo que querem estudar mais. Mesmo os que já sabem ler e escrever bem ainda querem continuar estudando porque tem muitas coisas para aprender.

Ehuana disse que a secretaria não esta respeitando o Porjeto Político Pedagógico da escola, pois nele já esta explicado que a escola yanomae é um espaço para os jovens aprenderem, que a escola yanomae não é igual a dos napêpê que ensina só as crianças, aqui a escola é diferente é para os yanomami jovens e adultos aprenderem a defender a terra, a língua, e disse ainda que as crianças precisam aprender com os pais e não na escola. A professora falou que todos os moradores da comunidade estão revoltados com a secretaria de educação e que querem escrever um documento para a secretária demonstrando para ela que não estão respeitando o PPP da escola.

Em outra oportunidade, na casa da Fátima, esposa de Davi Kopenawa, o assunto sobre os jovens retirados da escola foi novamente abordado comigo. Fátima e Guiomar, sua filha mais velha, disseram que não estão satisfeitas com a atitude do Estado de Roraima, que eles não podem fazer uma coisa dessa sem antes conversar com eles, a escola é da comunidade e nós queremos que os jovens continuem estudando.

Escola no Demini

Em Watorikî a escola está em funcionamento, Ehuana e Junior ensinam às crianças, tem em aproximadamente vinte alunos, Eudes, leciona para os jovens, menores de 15 anos que são aproximadamente 12 alunos.

Acompanhei uma aula de Ehuana onde ela escreveu na louza uma lista de nomes de animais, os alunos copiaram os nomes em seus cadernos, e um a um fez a leitura dos nomes, depois a professora olhou todos os cadernos e em alguns fez correções. Os professores fizeram uma brincadeira com os alunos utilizando uma fichas com nomes de animais, objetos, alimentos, eles mostravam algumas sílabas para os alunos falarem a palavras completa.

A aula das crianças começa pontualmente as 14 horas, o mesmo horário em que é ligada o rádio da Hutukara que fica ao lado da escolas bem próximo da casa coletiva. Assim como tem hora para começar tem hora para terminar a aula, as 16 horas. As crianças estão

deixando na escola os lápis e as borrachas para não perdeream no caminho e levam apenas os cadernos.



Foto 30 – Professora Ehuana carrega seu filho na tipóia enquanto escreve no caderno do aluno (à direita); Foto 31 – Turma de alunos da professora Ehuana e do Professor Junior (à direita).

Também acompanhei aulas de Eudes. Ele apresentou uma lista de nomes de aves. Fez a leitura e depois disse para os alunos que escolhessem um para fazer o desenho. Depois de alguns instantes foi perto dos alunos e observou o que estavam fazendo, depois foi a lousa e começou a desenhar as aves, durante um desenho me explicou, é muito difícil fazer a cabeça e o bico nos desenhos das aves, por isso estou ensinado para eles, para eles aprenderem a desenhar as aves da floresta. Em alguns momentos chegou a ajudar os alunos nos seus desenhos, executando o que ele apontou como tarefa mais difícil.

Em outra manhã, dessa vez chuvosa, o professor Eudes fez uma aula apenas para oito alunos. A aula foi sobre sílabas para formar palavras. Na aula da tarde além da presença de Ehuana também estava Junior, professor rescem que dá aulas junto com a Ehuana para as crianças em fase de alfabetização.



Foto 32 – Professor Eudes escrevendo na lousa ao fundo e alunos sentado a mesa (à direita); Foto 33 – Louza com desenho das aves (ao centro), Foto: 34 – Alunos desenhando um pássaro (à direita).

Aprendendo a escrever

As vezes que perguntei para os Yanomami como eles aprenderam a escrever escutei sempre a descrição de um mesmo processo que alterna nas letras e que pode ser permeados por outros fatos particulares de cada pessoa, mas de modo geral todos descreveram que aprenderam primeiro a letra “A”, o nome da arara *ara a*, depois foi aprendendo as outras letras e os nomes dos animais, assim foi aprendendo a escrever palavras e frases. Com pequenas variações nas letras e nos nomes dos animais o processo descrito é o mesmo. Perguntei para o Eudes como ele aprendeu a escrever?

Primeiro eu aprendi só os números primeiro. Depois eu aprendi as letras como eles estão estudando, as vogais, eu conhecia só “a” mesmo, ai depois o professor me ensinou, eu pensei, olhei, li aí eu entendi algumas coisas sobre os nomes dos animais, os nomes dos bichos, isso eu aprendi um pouquinho, aí depois quando cresci aí me deu o conhecimento, minha memória, aí eu escrevi um pouco de texto mais comprido, assim em 1999 eu comecei de ler, escrever o jornal, escrever muitas coisas: cartas, documentos, ai eu aprendi, aí eu fiquei assim curiosidade, felicidade para eu aprender, eu fiquei muito feliz.

Eudes disse que ensina aos seus alunos da mesma maneira que aprendeu. Disse que está dando o seu conhecimento para os alunos - Conhecimento *ya hipi nomihio*. Disse que gosta de escrever e de aprender. Que a escrita é importante para fazer documentos, relatórios, e que quando conhece uma nova palavra importante ele escreve para aprender.

Aprendendo Português

Sobre a língua portuguesa, Eudes relata que precisa desse conhecimento porque é professor e tem que traduzir para os velhos, traduzir o que os *napë pë* falam, Relatou que aprendeu um pouco de português para se comunicar com os *napë pë* e que aprendeu português nos livros didáticos, no livro ele viu o alfabeto e estudou bastante para aprender e disse que:

Hoje estou falando um pouquinho, primeiro eu tava com um pouco de vergonha. Vergonha de falar. Eu aprendi a escrever, primeiro tinha muitos livros de outros povos que mandaram, livro do Xingu, isso que eu olhei,

estudei, ai eu aprendi um pouco, sobre o que eles escreveram falaram, ai eu comecei a falar um pouquinho de português eu entendi.

Eudes disse ainda que acha importante os alunos aprenderem a língua portuguesa:

É importante para mim. É importante eles aprenderem, eles conhecerem o que os outros povos falam o que eles usam, o que eles aprendem, é importante para conhecer os novos conhecimentos, quando eles aprenderem e conhecerem outros conhecimentos.

Primeiro em 2010 e 2009, eu já comecei a trabalhar português com EJA, eles começaram um pouco de português, como as letras, como as palavras, eles já sabem escrever um pouquinho, eles já conheceram as palavras, como os *napë* escrevem, já trabalhou um pouquinho de português. Com os alunos mais velhos, com as crianças eu voltei para trás, para começar primeiro as palavras, primeiro eles tem que conhecer as palavras curtas da língua yanomami, quando eles conhecerem mais um pouco os nomes dos bichos, nomes dos animais, aí eu vou começar o alfabeto em português para eles conhecerem um pouco também do alfabeto em português. Mas alguns alunos ainda não sabem escrever sozinhos na língua Yanomami.

Por fim Eudes disse que agora está na Universidade Federal para aprender mais conhecimentos, para fortalecer a escola e a comunidade também para falar com os *napë pë*. E disse que na universidade não escreve muito em português, que escreve mais em *yanomae*. Mas que os professores deixam livre para ele escolher em qual língua quer escrever a sua avaliação, ele disse que usa as duas.

Práticas de letramentos no ambiente escolar

As escolas yanomae, apesar das suas diferenças em relação as escolas dos não indígenas é um espaço onde algumas práticas são bem características com por exemplo localizar o local e colocar a data da aula na louza e nos cadernos. Se posicionar a frente dos alunos e fazer pergunta são práticas comuns nas nossas escolas mas não é uma característica do espaço escolar yanomami. As aulas costumam ser silenciosas, exceto nos momentos de leitura em grupo, os professores não utilizam muito a fala para ficar explicando eles realizam um acompanhamento mais próximo e individualizado, esta quase sempre ao lado dos alunos acompanhado as atividades e pouco ocupa o espaço frontal da sala de aula.

Aula de xamanismo

No segundo dia que estava no Demini, por volta das 10 horas da manhã, começou uma sessão de xamanismo com dois jovens xamãs. Por volta das 11 horas chegou Lourival com seu pote de Yakuana, pegou uma vassoura e começou a limpar o seu antigo espaço familiar, já que agora ele mora em outra comunidade, mais próxima do posto. Enquanto limpava o espaço, um de seus filhos foi chamar os dois xamãs que vieram cantando e dançando até chegar ao local onde estava o Lourival.

Aos poucos outros xamãs foram se aproximando e se posicionando em semi círculo de frente para o pátio central da maloca. Lourival era o único que estava de pé, com a vassoura virada para cima e iniciou uma aula de xamanismo.

Depois da limpeza do espaço passou a limpar os próprios xamãs, passava as mãos pelas cabeças, pelos peitos como se estivesse retirando uma camada que os cobria, enquanto repete um canto com as palavras: *Roximai pario* - é preciso limpar primeiro. depois de fazer isso com todos que estavam sentados, de ir de um lado ao outro cantando parou e perguntou em tom professoral: *Xaari tha?* - Está certo? E ele mesmo respondia *Ma, xaari imi!* - Não, não está certo! E cantava novamente de um lado a outro, e diz: *Wamaki xiharimu no mai! Wamaki xiharimu tiko!* - Não tenham pressa! devagar!

Por duas vezes durante a aula de xamanismo, Lourival se aproximou do espaço familiar da Fátima e fez gestos os mesmo gestos de limpezas nos seus bisnetos filhos da Guiomar e da Denise. Depois da limpeza nos bisnetos Lourival pediu a Fátima um pedaço de pano vermelho que foi amarrado no cabo da vassoura e depois disso se aproximou jovemente do grupo de xamãs e um a um foi soprando yakuana⁵³ em suas narinas. Em alguns uma soprada só, em outros duas ou três. Para alguns fazia perguntas antes de soprar a yakuana.

Depois das inalações e de muito cantos e danças, o grupo de xamãs foi para o pátio central da maloca e depois foi percorrendo todos os espaços familiares realizando uma espécie de limpeza em toda a casa comunitária. A sessão de xamanismo se estendeu até cerca de quatro horas da tarde,

No início da noite, alguns dos jovens xamãs um após o outro iniciaram cantos desesperados, como se estivessem em apuros, como se estivessem sendo devoradas por seres invisíveis. Durante o canto, a comunidade diminuiu o tom das conversas familiares, sem no entanto parar suas atividades, depois de vinte a trinta minutos o canto parou e voltou-se a

⁵³ Pó seco feito da casca interna da árvores ou da resina da árvore de Virola.

ouvir um murmurinho mais alto na comunidade. Em três das cinco noites que estive no Demini presenciei esses cantos desses novos xamãs em formação.

A comunidade Watoriki tem aproximadamente 25 xamãs que representa 13% da população de 188 pessoas. Nomes dos xamãs: Lourival, Davi, Raimundo, Genesio, Tenosi, Carlos, Paulo, Pedrinho, Sebastião, os pesquisadores e pesquisadoras, Rogério, Antonio, Aristeu, Valmir, Edimar, Cleison, Netinho, Toinho Xikiri, Lucio, Junior, Nilson, Oneron, Esmeraldino e mais dois Alípio do Novo Demi e Givaldo da Missão Catrimani.

Diálogos sobre pesquisas

Com uma narrativa mais elaborada em Yanomae depois das tantas explicação que fiz no Toototobi, fui explicando o motivo da minha presença na comunidade desta vez. Falei que havia voltado a ser estudante, que estava fazendo uma pesquisa sobre os usos da escrita entre eles, queria saber o que eles estavam fazendo com a escrita se ela é importante, qual o espaço que ocupa na vida deles?

Assim como no Piau, todos logo compreenderam o meu interesse pela escrita. Quando tive essa conversa com algumas mulheres como Salomé, Guiomar e Ehuana, elas logo disseram que também estão fazendo pesquisa sobre as plantas medicinais e que são pesquisadoras.

Disseram que saíram da escola mas que não querem parar de aprender e por isso estão fazendo pesquisa junto com o Bruce. Foi interessante observar in *locus* o que Clifford fala sobre a relação entre o pesquisador e o grupo onde a pesquisa se desenvolve, onde os interlocutores cada vez mais entende, compreende os processos de pesquisa por também estarem realizando suas próprias investigações.

Ehuana me apresentou suas pesquisas, disse que a primeira que fez foi sobre menstruação *Thuë thë yipimuwi thë ã*, editado pelo PEY – ISA em março de 2012 e que agora está junto com outras mulheres desenvolvendo uma pesquisa sobre as plantas medicinais da floresta. Numa tarde, após a aula, conversei com Ehuana e as pesquisadoras Anita, Salomé, Denise Guiomar. Ehuana disse que quis experimentar ser pesquisadora.

Eu quis pesquisar as plantas medicinais, aprender como fazer para curar as nossas crianças, assim como os nossos velhos fazem nós também queremos saber, eu quis pesquisar isso. Eu fiquei preocupada, como fazer para curar as nossas crianças se os *napë* não estiverem mais aqui. Eu fiquei pensando nisso e fiz um planejamento. Como era que os velhos faziam antigamente?

Nós não sabemos! E como faremos no futuro, quando os velhos não estiverem aqui? Vamos fazer um papel para olharmos depois no futuro. E por isso em fiz pesquisa sobre todas as plantas, eu ainda estou trabalhando sobre as planta. Como os velhos faziam para passar a febre? Eu quero saber sobre isso assim eu pergunto para os velhos (EHUANA, 2013).

Anita disse que pesquisa com o pai dela, que pergunta para ele e escreve em seu caderno.

Eu sou pesquisadora e pergunto para o meu pai. Eu quero aprender para poder curar a minha filha, eu experimento as folhas, quando a minha filha tem febre eu dou banho nelas com as folhas e a febre vai acabando. Estou aproveitando que meu pai esta aqui e experimento os remédios, estou aprendendo como fazer, estou perguntando e escrevendo no caderno, escrevendo para fazer o livro que será utilizado no futuro é assim que eu penso (ANITA, 2013).

Quando eu vou pesquisar eu faço assim, eu pergunto sobre os remédios da floresta, o que é isso? para qual doença serve? Depois de perguntar eu escrevo com esta folha você faz um banho e depois a febre passa. Assim eu estou aprendendo, vendo e escrevendo no meu caderno (SALOMÉ, 2013).

Eu pergunto para os velhos e escrevo do jeito que eles me respondem. Quando fico em dúvida em pergunto novamente e escrevo no caderno (GUIOMAR, 2013).

Antes da pesquisa eu não sabia de nada disso, não sabia que podia curar a doença das crianças com as a folhas, a pesquisa é boa para aprender porque agora os velhos estão falando das plantas, explicando para antes eu não sabia nada disso (DENISE, 2013).

Quando perguntei o que elas querem fazer com essa pesquisa, um coro de vozes respondeu que querem fazer livros para que todos os Yanomami possam conhecer as plantas e aprendam a usá-las.

Nós queremos manter essa maneira dos velhos de curar com os remédios da floresta, nós queremos ensinar isso para os alunos, para que eles aprendem e segurem firme esse conhecimento. Nós queremos ensinar isso na escola e também queremos mostrar para os brancos (DENISE, 2013)

Nós pensamos que no futuro os alunos aprenderão através desses papéis, dessa escrita, mesmo quando não estivermos mais aqui eles vão poder pegar esse conhecimento através do papel (GUIOMAR, 2013).

Escrita dos mortos e sobre os mortos

Meiry Agnes relatou que recentemente no Catrimani houve óbitos de alguns Yanomami que participaram da elaboração de livros recém publicados pela Diocese. Os Yanomami queimaram alguns exemplares dos livros, as páginas que continham o nome ou a foto do morto, mas nem todo o material foi destruído, eles permitiram que o material circule em outras regiões da Terra Indígena Yanomami, menos no Catrimani para que eles não fiquem lembrando o morto. O material não pode circular na região por um tempo, tempo este ainda não definido. Mas isso já demonstra mudanças na relação com os pertences dos mortos.

Num determinado momento enquanto observava a aula da Ehuana e os materiais produzidos por ela durante a pesquisa, me deparei com um documento da SESAI, ofício, N°375/2013 e 01/04/2013, relatava uma reunião ocorrida na mesma data em Boa Vista acompanhada de um relatório assinado por um médico do DSY.

O relatório médico descrevia os seis casos de mortes ocorridos no Catrimani nos primeiros meses deste ano. Cada caso iniciava com o nome do morto, idade, a descrição das últimas atividades realizadas, os sintomas apresentados, como o caso foi se agravando até chegar a óbito, os sintomas apresentados neste processo, as marcas apresentadas no corpo depois do óbito. O foco aqui não são os casos em si, embora não tenham sido esclarecidos, o foco aqui é na reação dos Yanomami ao se depararem com esse tipo de escrita.

Ehuana e Suanã, que estavam na escola e viram o documento ficaram indignadas com as palavras escritas naqueles papéis. Visivelmente triste Suanã disse que isso é muito ruim, que não pode escrever o nome dos mortos, Ehuana logo ponderou, dizendo que não foi os yanomami que escreveram que foram os napë pë. Perguntaram quem foi e eu mostrei as assinaturas dos documentos. Ehuana explicou que os napë tinham feito isso para tentar entender o que aconteceu. Mesmo com a explicação, Suanã continuou falando que era errado escrever o nome dos mortos, que é muito ruim.

Ficou claro para mim ao participar daquele diálogo, que Ehuana também não achava bom o fato de ver o nome dos mortos escritos no relatório, porém fez um exercício de

entender o que isso significa para os napë pë e as diferentes relações com a escrita do nome dos mortos.

Depois conversando com o professore Eudes, sobre o mesmo relatório ele também ficou muito triste e indignado, e disse que é muito ruim escrever o nome dos mortos. Que os yanomami não são como os napë que permite isso, *Inaha yamaki peximaimi* - nós não queremos assim.

Neste capítulo apresentei um relato etnogáfico explicitando as primeira formas de interpretação da escrita e as classificações atuais, depois que os Yanomae “pegraram” (aprenderam - possuíram) a escrita. Priorizando o relato das práticas de letramentos sociais observadas durante a pesquisa de campo.

Considerações Finais

A trajetória desta dissertação nos leva a uma etnografia dos processos de letramentos entre os Yanomae do Demini, Toototopi e Missão Catrimani, foi demonstrado como a escrita tem sido apropriada por membros desses grupos. Por meio da observação das práticas sociais busquei compreender de que modo a escrita é utilizada pelos Yanomae, em quais lugares e que relevância tem para eles.

A pesquisa revela que a escrita não esta presente em toda a TIY, nem entre todos os grupos e comunidades Yanomami, mas somente em algumas regiões. Aqui foram apresentados os diferentes processos de introdução da escrita entre os grupos envolvidos nesta pesquisa o que ajudou a perceber semelhanças e diferenças entre os grupos. No Toototopi a introdução da escrita se deu através dos missionários evangélicos da Missão Novas Tribos do Brasil – MNTB, na Missão Catrimani foi através dos missionários católicos da ordem da Consolata, já no Demini não houve ação missionária a introdução da escrita deu-se pontualmente através da ação da Secretaria de Educação do Território de Roraima e depois através de um programa de educação proposto pelo Davi Kopenawa e realizado pela CCPY.

Nesta trajetória, foi possível verificar que a aquisição da escrita independe da escolarização, contudo, na maioria dos casos implicam relações com diferentes representantes de vários setores da sociedade envolvente, como as organizações religiosas, governamentais e representantes da sociedade civil organizada. Neste sentido, é importante ressaltar que cada um traz uma visão sobre a escrita e a escolarização e que isso influencia a forma como as escolas yanomami são organizadas, ou seja, esta pesquisa evidenciou diferentes perspectivas sobre a escrita e a escola entre os Yanomae. No Toototopi a escrita foi utilizada pelos missionários evangélicos como um meio para a evangelização, na Missão Catrimani foi utilizada pelos missionários católicos como um instrumento de libertação e do Demini como um instrumento de formação.

Diferente das questões apresentadas por Gow (2010) e também notada por Weber (2006), entre os Piro e os Kaxinawá respectivamente, onde a escola é o ponto central das comunidades, para os Yanomae envolvidos nesta pesquisa, a escola não é um ponto central, a organização escolar é fruto dos processos de relações com os diferentes representantes da sociedade envolvente, mas não é o centro. Atualmente a maioria das escolas do Toototopi estão paralisadas e as escolas do Demini e da Missão Catrimani também tiveram períodos de desativação. Quando houve o falecimento de um jovem professor de *Watoriki*, a escola ficou quase dois anos desativada para evitar as lembranças e a tristeza.

Algumas práticas de letramentos semelhantes foram observadas nas três regiões pesquisadas e seguem padrões característicos ao ambiente escolar como, por exemplo, escrever na lousa o local e a data da aula. Contudo, no ambiente escolar dos Yanomae a escrita foi adaptada para o contexto sócio cultural dos Yanomae, isso pode ser notado na nomeação das letras “A” *ara a* (arara), “E” *ehama ona* (galo da serra), “I” *iro a* (guariba), “O” *oko a* (caranguejo), “U” *urihi a* (floresta). E assim sucessivamente completando todas as letras do alfabeto Yanomae, criando com isso uma prática de alfabetização e de letramento amparada no contexto social, cultural e linguístico que circula nas complexas redes de relações sócias culturais que são imperceptíveis a um olhar desatento e não preparado para ver o outro.

Nesta pesquisa pude observar diferentes usos da escrita entre os Yanomae como o uso performático, cênico de Alexandre que não é alfabetizado, mas que faz questão de demonstrar para todos que embora não saiba ler se apropriou de parte desse conhecimento e utiliza nas suas práticas como liderança da região quando fala utiliza-se de anotações em um caderno como suporte para a sua oratória ou a dos Xamãs que se apresentaram com o caderno e caneta nas mãos.

Outro uso da escrita observado, foi no caso dos Yawari que fazem questão de escrever no corpo e em papéis a sua língua como uma forma de reforçar a identidade entre os grupos dos yanomae e a escrita tem sido um meio eficiente para essa afirmação identitária.

Um dos usos mais comuns também são a elaboração de cartas, documentos e jornais. Cada uma dessas escritas tem objetivos e funções diferentes, a carta com dito anteriormente é uma escrita para demonstrar amizade, sentimentos e também para fazer pedidos. Os documentos *thë ã oni kohipëowi* são palavras fortes utilizadas tanto na relação com a Hutukara, como na relação com os não indígenas. Já os jornais tem uma circulação maior, extrapola os limites comunitários e regionais e passando a circular por espaços muitas vezes desconhecidos e entre grupos com os quais muitas vezes não mantêm relações recíprocas de aliança. Desta forma é possível notar que a escrita circula entre os diferentes níveis de relações inter comunitárias e também é um meio de se relacionar com os *napë pë*.

A escrita particular, pessoal nos diários foi um uso bem comum, mas com grande variedade de estilo e de temas, há os diários de classe dos professores onde eles relatam suas práticas escolares, há os diários utilizados para relatar o cotidiano e o surpreendente diário xamânico de Levi com a escrita sobre os xamãs. Esse último material pode ser uma fonte de pesquisa para aprofundar a relação da escrita com o xamanismo, exercício que aqui não tive

condições de realizar por ser essa etnografia panorâmica demais para permitir o mergulho nos escritos de Levi.

Embora cada grupo pesquisado tenha vivenciado um processo de aquisição da escrita, os usos que fazem dela estão fundamentados numa concepção sociocultural que é comum a todos os grupos Yanomae como, por exemplo, o tabu em relação à escrita dos mortos. Neste contexto a escrita representa um dilema, precisa ser ritualizada internamente, sendo necessário destruir completamente tudo que pertencia ao morto, inclusive a sua escrita. Neste novo contexto de relação com os *napë pë* é possível notar que novas práticas estão sendo adotadas, no caso dos materiais escritos da Missão Catrimani foram “liberados” para circular em outras regiões, mas está vetado para circular no espaço social da pessoa que morreu.

Essas novas práticas também podem ser percebidas no que se refere à preocupação dos yanomae em registrar o conhecimento como no caso das pesquisadoras que estão registrando as plantas medicinais e os seus usos. Um grupo de jovens do Demini está pesquisando sobre xamanismo. Outra forma de registro observada foi o diário xamânico de Levi, este é um registro de um conhecimento que pertence a um grupo específico e ainda não está claro se poderá ser socializado para os demais yanomami. A escrita no diário de Levi procura mostrar o processo de aprendizagem xamânica ao mesmo tempo em que apresenta indícios do que foi denominado por Smiljanic (1999) como a teoria do conhecimento Yanomae. Neste sentido vimos que tanto no xamanismo como na aprendizagem da escrita os processos implicam repetições que levam a apropriação do conhecimento.

Desta forma, *Kami yanomae yamakini yama thë ã oni pou* – Nós Yanomami possuímos a escrita, faz referência a apropriação da escrita, onde o termo *pou* significa ter, não só materialmente falando, mas possuir, sendo esta posse adquirida através de um processo de conhecimento, em que se aprende pouco a pouco, letra por letra, onde cada uma é imitada inúmeras vezes até se configurar como um conhecimento adquirido.

Sobre os diferentes interesses pela escrita foi possível observar que varia desde o desinteresse e distanciamento, ao uso alfabético ou não. A escrita está relacionada como os processos de ensino e aprendizagem, de registro de conhecimento, tem fins públicos ou particulares. Também mantém uma relação com o interesse monetário embora atualmente o domínio da escrita não seja o requisito para ser agente indígena de saúde ou outros cargos oferecidos pelo DSEI-YY. Como vimos às práticas de letramentos são manifestações variadas de uso significativo da escrita em diferentes contextos sociais.

Os agentes que desenvolvem as práticas de letramentos têm projetos pessoais, sociais ou coletivos e em alguns casos essa agência está relacionada ao poder, sem, no entanto perder

de vista que no contexto dos povos indígenas essa agência sofre grande influência do social, embora cada um tenha um modo específico de manifestar sua agência e de realizar práticas de letramentos ao seu modo. E permanece o dilema entre a subjetivação e as construções sociais e coletivas.

Seguindo as indicações de Gow, Gnerre e Marcuschi também consideram importante aprofundar essa pesquisa relacionando escrita com temas clássicos da antropologia como o xamanismo, a agentividade da escrita, também pode ser orientada para analisar as diferentes percepções elaboradas nas relações de contato ou para aprofundar nos modos de aprendizagem, buscando compreender os processos de apropriação ou transmissão dos conhecimentos.

Escrita

Fico tentando me expressar por meio da escrita,

Mas raras são as vezes que as palavras se aproximam daquilo que sinto

Escolho, descarto, combino, reescrevo...

E, ainda assim, sinto incompleto

REFERÊNCIAS

- ALBERT, Bruce. *Temps du Sang, Temps des Cendres*. Tese (Doutorado), Universidade de Paris X.1985.
- _____. Urihi: Terra, Economia e Saúde Yanomami. **Série Antropologia** 119. Brasília: 1991.
- _____. A fumaça do metal: história e representação do contato entre os Yanomami. **Anuário Antropológico**, 89. Brasília: 1992. p. 151 - 189.
- _____. O ouro canibal e a queda da do céu. Uma crítica xamânica da economia política da natureza (Yanomami). In: B. Albert e A.R. Ramos (orgs.), **Pacificando o Branco. Cosmologias do contato no Norte-Amazônico**. São Paulo: 2002. p. 239 – 270.
- _____. **Os Yanomami: história, terra e cosmologia**. In: Amazônia teatro e música em três partes. SESCSP: 2010. p. 16-25.
- ALBERT, Bruce; GOMEZ, Gale Goodwin. **Saúde Yanomami: um manual etnolingüístico**. Museu Paraense Emílio Goeldi. Belém: 1997.
- ALBERT, Bruce; MILIKEN, William. **Urihi a: A terra-floresta Yanomami**. Instituto Socioambiental. São Paulo: 2009.
- ALBERT, Bruce e OLIVEIRA, Marcos W. **Novos “isolados” ou antigos resistentes?** In: Povos Indígenas no Brasil: 2006-2010. Instituto Socioambiental. São Paulo: 2011.
- BAGNO, Marcos. (org.). **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- CASTRO, Lidia Montanha e PEREIRA, Marlete Lima. Escrita Yanomami: Reflexo das Relações Interculturais. **Examãpaku: Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais**. Boa Vista, v. 4, n 1. 2011.
- CLIFFORD, James. Sobre a alegoria. In: **A experiência etnográfica: antropologia e leitura no século**. Rio de Janeiro: UFRJ. 2011. p. 59-91.

CCPY/CEDI/CIMI/NDI. **Yanomami: a todos os povos da terra.** 1990.

CCPY. **Relatório do curso para professores yanomami.** Boa Vista 2000.

_____. **Relatório do 3º curso de formação dos professores Yanomami.** 2003.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Magistério Yarapiari.** Boa vista: 2009.

_____. **Projeto de Educação Intercultural.** Boa Vista: 2010.

_____. **Apresentação das Etapas Intensivas.** Boa Vista: 2010.

_____. **Apresentação dos Acompanhamentos Pedagógicos.** Boa Vista: 2010.

CCPY/MEC/PNUD. *Yamakî hwërimamouwi thë ã oni* – **Palavras escritas para nos curar.**

Escola dos *Watorikî theri pë.* 1997.

DIOCESE DE RORAIMA, **Trabalho junto a Etnoeducação Yanomami. Da equipe da Missão Catrimani.** 2012.

EMIRI, Loretta. Yanomami. In: EMIRI, Loretta e MONSERRAT, Ruth (orgs) **A conquista da escrita.** OPAN. São Paulo: Iluminaras. 1989.

FELDMAN, Carol F. Metalinguagem oral. In: **Cultura escrita e oralidade.** OLSON, David R.; TORRENCE, Nancy. (orgs.) São Paulo: Ática. 1995.

FERREIRA, Helder. **Dicionário de verbos: português – yanomama** – *napëpëni thaa thaatarapëhe nahã thãaxo, yanomama thããxo, thëkipëã wënowei siki'*. São Paulo: Instituto Socioambiental. 2011.

FRANCHETTO, Bruna. Línguas Indígenas no Brasil: pesquisa e formação de pesquisadores. In: GRUPIONI, VIDAL e FISCHMANN (orgs), **Povos Indígenas e a Tolerância: Construindo práticas de respeito e solidariedade.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2001.

_____. **A guerra dos Alfabetos: Os povos Indígenas na Fronteira entre o oral e o escrito.** *Mana* 14 (1) 2008. p. 31-59.

GEERTZ, Clifford. **O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem.** In: *A Interpretação das Culturas.* Rio de Janeiro: LTC, 2008. pp. 25-40.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOODY, Jack. **Domesticação do Pensamento Selvagem.** Lisboa: Editorial Presença, 1977. (Original em inglês: *Domestication of the Savage Mind*, 1977).

GOODY, Jack. **A lógica as escrita e a organização da sociedade.** Lisboa Portugal: Edições 70, 1986. (Original em inglês: *The Logic of Writing and the Organization of Society*, 1986).

GOW, Peter. **Podia Leer Sangama?: Sistemas gráficos, lenguaje y shamanismo entre los Piro (Peru Oriental).** *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 19, n. 33, p. 105-117, jan./jun. 2010.

KAHN, Marina e FRANCHETTO, Bruna. Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios. In: **Em aberto - Painel nº 63 - Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC/INEP 1994. p. 5- 9.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado Livre de Letras, 1995.

KOPENAWA, Davi. **Sonho das Origens.** In: **Povos indígenas no Brasil 1996-2000.** Instituto Socioambiental. 2000.

KOPENAWA, Davi e ALBERT, Bruce. **Le Chute du Ciel.** Coleção Terre Humaine, Paris, Ed. Plon. 2010.

LADEIRA, Maria Elisa. De bilhetes e diários: oralidade e escrita entre os Timbira. In: SILVA, A. Lopes da e FERREIRA, M. K. Leal (orgs.) **Antropologia, História e Educação: a gestão indígena e a Escola.** 2ª Ed. São Paulo: Global, 2001. p. 303 – 330.

LÉVI-STRAUSS, 1966. **Tristes Trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras. 1996. p. 278-287.

LE TOURNEAU, F.M. *Les Yanomami Du Brésil: Géographie d'un territoire ameríndien*. Belin Paris. 2010.

LIZOT, Jacques. 1988 [1976]. **O círculo dos fogos: feitos e ditos dos índios Yanomami**. São Paulo: Martins Fontes.

_____, 2004. **Diccionario Enciclopédico de La lengua yãnomãmi**. Puerto Ayacucho. Vicariato Apostólico de Puerto Ayacucho.

MACEDO, Silvia Lopes da Silva. **Xamanizando a Escrita: Aspectos comunicativos da escrita amaríndia**. Mana 15 (2) p. 509-528. 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MCCALLUM, Cecília. Escrito no Corpo: Gênero, Educação e Socialidade na Amazônia numa perspectiva kaxinawá. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 87-104, jan./jun. 2010.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MIGLIAZZA, Ernesto C. *Yanomama grammar and intelligibility*. PhD. Indiana University. 1972.

MONTE, Nietta Lindemberg. Entre o Silêncio em língua Portuguesa e a Página Branca da Escuta Indígena. In: **Em aberto** - Painel n° 63 - Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/INEP 1994. p. 54 – 68.

_____. **Escolas da Floresta: entre o passado oral e o presente letrado; diários de classe de professores Kaxinawa**. Rio de Janeiro: Multuletras, 1996.

OLSON, David e TORRENCE, Nancy. **Cultura Escrita e Oralidade**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

ORTNER, Sherry B. Poder e Projetos: Reflexões sobre a agência. In: **Conferências e diálogos: Saberes e práticas antropológicas**. Blumenau: Nova letra, 2007. p. 45-80.

_____. Teoria da Antropologia desde os anos 60. **Mana** 17 (2): 2011. p. 419-466.

PEIRANO, Mariza. A análise antropológica de rituais. In: **O dito e o feito: ensaios de antropologia dos rituais**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. p. 17-40.

_____. **A favor da etnografia**. Unicamp. 1991.

PELLEGRINI, Marcos. **Discursos dialógicos: intertextualidade e ação política na performance e autobiografia de um intérprete yanomami no conselho distrital de saúde**. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008.

RAMIREZ, H. **Cartilha do Curso de Língua Yanomami – Dialetos Orientais**. Boa Vista: CCPY. 1999.

SAHLINS, Marshall. **Metáforas históricas e realidades míticas: estrutura nos primórdios da história do reino das Ilhas Sandwich**. Zahar. 2008.

_____. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte I e II), **Mana**, 3 (1) (2). 1997. p. 41-73; p. 103-150.

SILVA, Marcio Ferreira. A Conquista da Escola: educação escolar e movimento dos professores indígenas no Brasil. In: **Em aberto** - Painel n° 63 - Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/INEP 1994. p. 38 – 53.

SILVA, Marcio Ferreira e AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos professores indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre.

In: SILVA, Aracy Lopes e GRUPIONI, Luis Donisete (orgs), **A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** 1995. p. 149 – 166.

SMILJANIC, Maria Inês. **O corpo cósmico: o xamanismo entre os Yanomae do Alto Toototobi.** Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** São Paulo: Autêntica 1999.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). **Letramento no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

THOMAS, Rosalind. **Letramento e oralidade na Grécia antiga.** São Paulo: Odysseus, 2005.

WEBER. Ingrid. **Um copo de cultura: Os huni kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola.** H Rio Branco, AC. EDUFAC. 2006.

YANOMAMI. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Onimatima Yano Watoriki.** 2010.

_____. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Hiramatima Yano Piau.** 2010.

_____. **Projeto Político Pedagógico Yanomami – Escola Yano Thëã.** Missão Catrimani: 2011.

YANOMAE. **Thë ã oni pihî mōyamiwi siki** – Livro de alfabetização na língua Yanomae. FALE/UFMG e SECAD/MEC. 2007.

YANOMAMĪ. **Të ã oni pihî mōyamiowei siki** – Livro de alfabetização na língua Yanomami. FALE/UFMG e SECAD/MEC. 2007.

Anexo 1 – Tabela com os nomes das pistas de pouso clandestinas na TIY em 1991

Número	Nome	Número	Nome
1	Cristovão	53	Majestade
2	Novo Apiau	54	Quincas Bonfim
3	Apiau	55	Não identificada
4	Mamão	56	Xiriana
5	Nova do Marcelo	57	Chico Jacaré
6	Marcelo	58	Picão
7	Cambalacho	59	Nova Rio de Ouro
8	Botinha	60	Mineirinho
9	Catrimani FUNAI	61	Cassiterita
10	Catrimani I	62	Pupunha
11	Aroaldes	63	Tomé Mestrinho
12	Oswaldo	64	Pedro Jacarandá
13	Novo Cruzado	65	Malária
14	Bibiano	66	Chimarrão
15	Raimundo Neném Novo	67	Jeremias
16	Calixto	68	Baiano Formiga
17	Gaucho Animal	69	Oliveira
18	Buri	70	Julio do Blefe
19	União	71	Fernando
20	Valmor	72	Chico Ceará
21	Rogel	73	Surucucus
22	Raimundinho	74	Castelo dos Sonhos 2
23	Baiano Marcelo	75	Ouro Mil
24	Caveira II	76	Goiano Manchinha
25	Caveira I (Fernando)	77	Banana III
26	Maloca Papiu	78	Rio Novo
27	Não identificada	79	Constituinte
28	Baixo Mucajaí	80	Raimundo Neném Velho
29	Senzala	81	Jonas Dias
30	Papiu	82	Chico Veloso
31	Papiu	83	Caveira II
32	Rangel	84	Mestre Pedro
33	Feijão Queimado	85	Não identificada
34	Nova de Santa Rosa	86	Novo Brasil
35	Erico	87	Saddam Hussein
36	Waikas	88	Novo Horizonte
37	Rangel II	89	Benito
38	Mucuim	90	Gaúcho Chapéu Preto
39	Não identificada	91	Paulista
40	Paulo Alceu	92	Bandeirantes
41	Vitalino	93	Missão Catrimani
42	Luis da agropecuária	94	Zé Diabo
43	Não identificada	95	Demini
44	Não identificada	96	Araçá
45	Palimi u	97	Mestre Pedro
46	Hélio	98	Castelo dos Santos
47	Olimpio	99	Fogo Bravo 2
48	Pé Inchado	100	Randal
49	Parafuri	101	Paraíba
50	Novo Brasil	102	Nova de Bibiano
51	Nova Esperança	103	Índio
52	Rebanho	104	Macarrão

Fonte: Le Tourneau F.M. 2010 p. 152

Anexo 2 – Decreto n° 7.973 de 30 de maio de 2007

“Dispõe sobre a regularização das escolas indígenas Yanomami da rede estadual de ensino dos Municípios de Alto Alegre, Amajari e Iracema em atividade e cadastradas no Censo Escolar”.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA no uso de suas atribuições e com fundamento no art. 10, incisos I e IV, da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 2006, c/c a Resolução CEB/CNE n° 3, de 10 de novembro de 1999, e CONSIDERANDO que cabe ao poder público regularizar, organizar, manter as escolas indígenas Yanomami da rede estadual de ensino, em consonância com a legislação federal;

CONSIDERANDO a oferta da educação escolar indígena intercultural, bilíngüe, específica e diferenciada, conforme preceituam as Constituições Federal e Estadual, o Decreto Federal n° 26/91, a Portaria Interministerial n° 559/91 e a LDB - Lei n° 9.394/96;

CONSIDERANDO que a legislação educacional em vigor assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem;

CONSIDERANDO a necessidade de regularizar e organizar a escrituração escolar, conferindo às escolas indígenas Yanomami da rede estadual de ensino, localizadas nos Municípios de Alto Alegre, Amajari e Iracema, fidedignidade e legalidade de seus atos de acordo com a legislação educacional vigente;

CONSIDERANDO ainda, a importância de legalizar a estrutura e funcionamento das escolas indígenas Yanomami da rede estadual de ensino, em atividades e cadastradas no Censo Escolar, dando-lhes autenticidade legal, tanto em nível das escolas quanto em relação à vida escolar dos alunos.

DECRETA:

Art. 1° Regulariza a estrutura e funcionamento das escolas indígenas Yanomami da rede estadual de ensino cadastradas no Censo Escolar sem o devido ato legal de criação, conforme abaixo especificado: I – Escola Estadual Indígena Turumatima Yano Yarixiama, localizada na Região Kayanau, Comunidade de Pakirapiu, no Município de Alto Alegre, em atividade desde o ano de 2003;

II – Escola Estadual Indígena Helepo, localizada na Região Auaris, Comunidade Auaris, Município de Amajari, em atividade desde o ano de 2003; III- Escola Estadual Indígena Öpasai, localizada na Região Auaris, Comunidade Kolulu, Município de Amajari, em atividade desde o ano de 2003;

IV- Escola Estadual Indígena Honama, localizada na Região Auaris, Comunidade Katonau, Município de Amajari, em atividade desde o ano de 2003;

V - Escola Estadual Indígena Onimatima Yano Heramapi, localizada na Região Alto Catrimani, Comunidade Heramapi, Município de Iracema, em atividade desde o ano de 2003;

VI - Escola Estadual Indígena Hiramatima Yano Apia hi k+, localizada na Região Toototopi, Comunidade Apia hi k+, Município de Iracema, em atividade desde o ano de 2003;

VII - Escola Estadual Indígena Hiramatima Yano Koyopi, localizada na, Região Toototopi, Comunidade Koyopi, Município de Iracema, em atividade desde o ano de 2003;

VIII - Escola Estadual Indígena Hiramorewë Nahi Koherepi, localizada na Região Parawa u, Comunidade Koherepi, Município de Iracema, em atividade desde o ano de 2003;

IX - Escola Estadual Indígena Hiramatima Yano Moraxiporalocalizada na Região Toototopi, Comunidade Maraxi Pora, Município de Iracema, em atividade desde o ano de 2003;

X - Escola Estadual Indígena Hiramatima Yano Pia u, localizada na Região Toototopi, Comunidade Pia u, Município de Iracema, em atividade desde o ano de 2003;

XI- Escola Estadual Indígena Hiramatima Yano Xiroxiropi u, localizada na Região Toototopi, Comunidade Xiroxiropi u, Município de Iracema, em atividade desde o ano de 2003;

- XII - Escola Estadual Indígena Hiramorewë Nahi Uxiximapi u, localizada na Região Parawa u, Comunidade Uxiximapi u, Município de Iracema, em atividade desde o ano de 2003;
- XIII - Escola Estadual Indígena Onimatima Yano Kuisipi, localizada na Região Alto Catrimani, Comunidade Kuisipi, Município de Iracema, em atividade desde o ano de 2003;
- XIV - Escola Estadual Indígena Hiramorewë Nahi Wanapi u, localizada na Região Parawa u, Comunidade Wanapi u, Município de Iracema, em atividade desde o ano de 2003;
- XV - Escola Estadual Indígena Onimatima Yano Watorik+, localizada na Região Demini, Comunidade Watorik+, Município de Iracema, em atividade desde o ano de 2003;
- XVI - Escola Estadual Indígena Onimatima Yano Perakapi u, localizada na Região Alto Catrimani, Comunidade Perakapi u, Município de Iracema, em atividade desde o ano de 2003;
- XVII - Escola Estadual Indígena Turumatima Yano Ęr+sipi, localizada na Região Papi u, Comunidade Ęr+sipi, Município de Iracema, em atividade desde o ano de 2003;
- XVIII - Escola Estadual Indígena Turumatima Yano Mahara u, localizada na Região Papi u, Comunidade Mahara u, Município de Iracema, em atividade desde o ano de 2003;
- XIX - Escola Estadual Indígena Turumatima Yano Okorasipi, localizada na Região Papi u, Comunidade Okorasipi, Município de Iracema, em atividade desde o ano de 2003;
- XX - Escola Estadual Indígena Turumatima Yano Remoripi, localizada na Região Papi u, Comunidade Remoripi, Município de Iracema, em atividade desde o ano de 2003;
- XXI - Escola Estadual Indígena Turumatima Yano Sikamapi u, localizada na Região Papi u, Comunidade Sikamapi u, Município de Iracema, em atividade desde o ano de 2003;
- XXII - Escola Estadual Indígena Turumatima Yano T+h+nak+, localizada na Região Papi u, Comunidade, T+h+nak+, Município de Iracema, em atividade desde o ano de 2003;
- XXIII - Escola Estadual Indígena Turumatima Yano Xokotha localizada na Região Papi u, Comunidade Xokotha, Município de Iracema, em atividade desde o ano de 2003;
- XXIV - Escola Estadual Indígena Hiramatima Yano Rasasi, localizada na Região Toototopi, Comunidade Rasasi, Município de Iracema, em atividade desde o ano de 2003.

Art. 2º As Escolas Indígenas Yanomami da rede estadual de ensino, regularizadas por este ato, serão autorizadas a funcionar por ato do Conselho Estadual de Educação.

Art. 3º Os efeitos de regularização das Escolas Indígenas Yanomami retroagem ao ano de 2003, especificado no art. 1º, incisos I a XXIV deste ato, quando do cadastramento no Censo Escolar.

Art. 4º Aos órgãos competentes do Sistema Estadual de Ensino, cabe as orientações legais específicas de funcionamento, das escolas indígenas, editadas pela União e pelo Estado. Conferindo-lhes a legalidade de seus atos em conformidade com a legislação em vigor.

Art. 5º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Senador Hélio Campos/RR, 30 de maio de 2007.

JOSÉ DE ANCHIETA JÚNIOR

Governador, em exercício, do Estado de Roraima

LUCIANO FERNANDES MOREIRA

Secretário de Estado da Educação, Cultura e Desportos

Anexo 3 – Decreto n° 10.236/09 – extinção das escolas indígenas Yanomami situadas no estado do Amazonas

Oficial

BOA VISTA, 02 DE JULHO DE 2009

DECRETO N° 10.236-E DE 30 DE JUNHO DE 2009.

"Dispõe sobre a extinção de Escolas Estaduais Indígenas Yanomami situadas em área territorial do Estado do Amazonas e dá outras providências."

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 62, inciso III, da Constituição Estadual e em conformidade com o Parecer n° 023/2009/PI/PROGE/RR, ainda, com fundamento na Súmula n° 473 do Supremo Tribunal Federal - STF,
D E C R E T A:

Art. 1° Ficam extintas as Escolas Estaduais Indígenas abaixo especificadas:

- I - HIRAMATINA YANO APIAHIKI
- II - HIRAMATINA YANO KOYOPI
- III - HIRAMATINA YANO MARAXI PORÁ
- IV - HIRAMATINA YANO PIAU
- V - HIRAMATINA YANO XIROXIROPIU
- VI - HIRAMAREWE NAHI KOHEREPI
- VII - ONIMAREWE NAHI UXIXIMAPIU
- VIII - ONIMATINA YANO WATORIKI
- IX - HIRAMATINA YANO RASASI
- X - TURUMATINA YANO ERISIPI -

Art. 2° Todo o acervo dessas Instituições a partir da data de criação ficarão sob a guarda da Auditoria do Controle da Rede de Ensino da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos do Estado de Roraima.

Art. 3° Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.
Palácio Senador Hélio Campos/RR, 30 de junho de 2009.

JOSÉ DE ANCHIETA JUNIOR
Governador do Estado de Roraima

DECRETO N° 10.237-E DE 30 DE JUNHO DE 2009.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 62, inciso III, da Constituição Federal,

e
CONSIDERANDO o disposto no art. 28 da Lei n° 609, de 6 de agosto

RORAIMA

Anexo 4 – Lista de materiais didáticos produzidos pelo PEI

1997. Yama ki hwërimamouwi thë ã oni (Palavras escritas para nos curar; dialeto yanomae), CCPY / MEC / PNUD.
1998. Thë ã onini pihi mōyamimāiwi siki (caderno de alfabetização; dialeto yanomae), CCPY / OD / RFN.
1998. Nomeruni pihi mōyamimāiwi siki (introdução à matemática; dialeto yanomae), CCPY/OD/ RFN.
1998. Të ã onimatima – siki 1 (caderno de alfabetização, dialeto yanomami), CCPY / OD / RFN.
1998. Të ã onimatima – siki 2 (caderno de alfabetização, dialeto yanomami), CCPY / OD / RFN.
1998. Livro do Professor (caderno de alfabetização, dialeto yanomami), CCPY / OD / RFN.
1998. Manausha proheso pë hereamoma (caderno de leitura – relato da assembléia COPIAR; dialeto yanomae), CCPY / OD / RFN.
1999. Manaushami herea encontro COPIAR profssores (caderno de leitura – relato da assembléia COPIAR; dialeto yanomae), CCPY / OD / RFN.
1999. Napë pë esikora e thë ã oni (caderno de leitura, imersão sócio-cultural. Vol.1; dialetos yanomae e yanomami), CCPY / OD / RFN.
1999. Napë pë urihiami proheso yanomae thë pë hwamamowi siki (caderno de leitura, imersão sócio-cultural. Vol.2; dialeto yanomae), CCPY / OD / RFN.
1999. Nomeru pë kōkamāiwi siki (adição; dialeto yanomae), CCPY / OD / RFN.
1999. Nomeru pë ukamāiwi siki (subtração; dialeto yanomae), CCPY / OD / RFN.
1999. Numero pë puhi moyamimamotima – siki 1 (introdução à matemática), CCPY / OD / RFN. Versão para o dialeto yanomami:
1999. Thë ã oni yai kohipëowi siki (Gramática I; dialeto yanomae), CCPY / OD / RFN.
1999. Numeru pë Kōkamaiwai siki (adição), CCPY / OD / RFN. Versão para o dialeto yanomami.
1999. Numero pë ukeamaiwei siki (subtração), CCPY / OD / RFN. Versão para o dialeto yanomami.
1999. Omamani Urihi a hapa thaprariwi e thë ã oni (caderno de leitura, história da criação; dialeto yanomae), CCPY / OD / RFN. KOPENAWA, D.
- 2000 Thë pë ã oni nakiowi siki (caderno de alfabetização; dialeto yanomae), CCPY / OD / RFN.
- 2000 Thë pë ã oni waxixiowi siki (caderno de alfabetização; dialeto yanomae), CCPY / OD / RFN.
2000. Yanomae thë ã (cadeno de leitura; dialeto yanomae), CCPY / OD / RFN.
2000. Kami yama kini yama thë thaiwi thë ã oni siki (caderno de leitura; língua yanomae), CCPY / OD / RFN.
2000. Português para as Escolas Yanomami – Nível Elementar , CCPY / OD / RFN.
2000. Nomeru Patarima Siki (caderno de matemática - sistema decimal), CCPY / OD / RFN.
2000. Nomeruni Patarima Siki: RUBIO, J.C. 2002 (caderno de matemática - sistema decimal), CCPY / OD / RFN. Versão para o dialeto yanomami Versão para o dialeto yanomami-
2000. Yëtuhami ai të pë rë kuonoweinaha të ã oni – História Siki; Livros de História CCPY/OD/ RFN.
2000. Yama ki thë ã oni wararaowi siki (caderno de alfabetização; dialeto yanomae), CCPY / OD / RFN.

2000. Ipa yama thë ã oni hiramaiwi siki (caderno de alfabetização; dialeto yanomae), CCPY / OD / RFN.
2000. Napë pë urihiami proheso yanomae thë pë hwamamowi siki – II (caderno de leitura, imersão sócio-cultural. Vol.3; dialeto yanomae), CCPY / OD / RFN.
2000. Caderno de Imersão Sócio-Cultural – vol4. (em português), CCPY / OD / RFN.
2000. Hapo Parawa uhami teri e pë tē ã oni siki (caderno de leitura; dialeto yanomami), CCPY / OD / RFN.
2000. Caderno de Visitas (caderno de leitura, imersão sócio-cultural. Vol.5), CCPY / OD / RFN.
2000. Marcha Indígena – Abril de 2000 – Brasil (caderno de leitura), CCPY / OD / RFN.
- 2001 Thë ã Oni Pihî Mōyamiwi Siki. (Caderno de Alfabetização na língua yanomae) CCPY / OD / RFN.
2002. Yanomami tē pē Reahumouwei tē oni (caderno de leitura, dialeto yanomami), CCPY / OD / RFN.
2002. Xapiri thë ã oni (caderno de leitura dialeto yanomae), CCPY / OD / RFN. YANOMAMI, Joseca.
2002. Pesquisa dos Professores Yanomami sobre os Povos do Xingu. CCPY / SECOYA
2002. Ara thë ã oni (caderno de leitura infantil, dialeto yanomae), CCPY / OD / RFN. YANOMAMI, Tanera & YANOMAMI Hena.
2002. Nomeru Omatima Siki (caderno de matemática – multiplicação dialeto yanomae), CCPY / OD / RFN.
2002. Nomeru Omarewë Siki (caderno de matemática – multiplicação dialeto yanomami), CCPY / OD / RFN.
2003. Warasi thë ã oni (Doenças Sexualmente Transmissíveis), CCPY / OD / RFN.
2003. Napë pë pihî komi kupënaha siki (organização sócio-política dos brancos), CCPY / OD / RFN.
2003. Ai Thë Urihi Hamë (O livro sobre os outros lugares.), CCPY / OD / RFN.
2003. Acre theri pēni urihi a totihi thaa kōprariwihi siki. (Intercâmbio no Acre) CCPY / OD / RFN.
2003. Roraima uirihiami ai yanomae yama ki escolamuwi thë ã oni. (Histórico da Educação Escolar Indígena em Roraima) CCPY / OD / RFN.
2005. Nomeru Wëyëtima Siki (caderno de matemática – divisão), CCPY / OD / RFN.

Anexo 5 – Portaria n° 0094/12 Concludentes do Ensino Fundamental EJA, de 01 de fevereiro de 2012

Portaria n° 0094/12/SECD/GAB/RR
 A SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS, de acordo com o estabelecido no Art. 28 da Resolução CEE/RR n°14/00 e no uso de suas atribuições legais e regulamentares, RESOLVE:

Art. 1º Torna Público o nome dos alunos concludentes do Ensino Fundamental Regular, Ensino Médio Regular, Ensino Fundamental – EJA, no ano letivo de 2006 a 2011, da Escola Estadual Indígena Riachuelo, localizada na comunidade Indígena Sucuba, Município de Alto Alegre.

Ensino Fundamental Regular 2006
 Lourdete Gomes Lima; Luzirene Emiliano Almeida; Jonisson Silva do Nascimento; Valdirene Emiliano Almeida.

Ensino Fundamental Regular 2007
 Ademerson Barros da Silva; Ivan Erasmo da Silva; Jonilson Silva do Nascimento; Paulo Afonso Saleiro Megias Junior; Warlison Moura de Paula.

Ensino Fundamental Regular 2008.
 Cristiane Tomaz da Silva; Elizomaro Gomes Lima; Elisângela Silva de Almeida; Herval João Tomaz Caetano; Josenildo Santos de Souza; Marlene Tomaz da Silva; Olidenné de Souza Nascimento; Willians Christopher Lopes Lima.

Ensino Fundamental Regular 2009.
 Dailson Dário Alves de Almeida; Elilsomar da Silva Barros; Josenira da Silva Souza; Karenna Lena Tomaz Emiliano; Ocliderban Gomes de Souza; Raquel Gomes Pereira; Richardson José da Silva Moura; Suelen Mesquita da Silva; Wanderson Souza de Oliveira.

Ensino Fundamental Regular 2010
 Ariel da Costa Rodrigues; Elilsomara da Silva Barros; Halisson Alves Megias; Jerlison de Souza Silva; Nathália Karen Lopes Lima; Renisson Silva de Lima; Rusinaldo Barros Albuquerque.

Ensino Fundamental Regular 2011
 Claudia Gomes Lima; Edson Tomaz da Silva; Elilda Ionara Barros Wilson; Jacildo Almeida de Souza; José Daniel Barros Netto; Líkane Silva de Lima; Luzimar Barros de Almeida; Maria Simônia Silva do Nascimento; Olfiran Gomes de Souza; Rosiraina Gomes Pereira.

Ensino Fundamental – EJA - 2011.
 Anéssia Alfredo Francisco; Jocivandro Alves de Almeida; Rosilene Bentes; Rudeimar Barros Albuquerque; Jarlen Ferreira de Paula

Ensino Médio Regular 2010
 Ademerson Barros da Silva; Diomara de Oliveira Abreu; Jonilson Silva do Nascimento; Valdirene Emiliano Almeida; Warlison Moura de Paula.

Ensino Médio Regular 2011.
 Ana Moraes; Elisângela Silva de Almeida; Elayne Almeida de Souza; Ismael de Souza Alves; Willians Christopher Lopes Lima

Ensino Fundamental – EJA – 2011.
 Acindo Xiriana; Adilson Tokorno Yanomami; Albino Xiriana; Albino Xirixana Ahux; Alceste Xirixana; Alfredo Himotono Yanomama; Amazonas Yanomami; Anselmo Xirofino Yanomami; Antônio Xihoxina Yanomami; Antônio Yanomami; Araldo Sanuma; Ari Yapari Yanomama; Asika Yanomami; Barrada Xiriana; Bernaldo Xirixana; Bill Yanomami; Bruno Yanomami; Careca Yanomami; Careca Yanomami; Cláudio Sanoma; Dani Yarino Yanomami; Dário Vitorio Kopenawa Yanomami; Darleyson Jackson Dauwy Xiriana; Denilson Sihirio Yanomami;

Dinardy Xuina Yanomami; Eberson Koimari Yanomami; Edgard Pereira da Silva; Edu Anta Yanomami; Eliseu Xirixana Yanomami; Enio Wayanawa Yanomami; Eudes koyorino Yanomami; Flávio Xirixana; Gerson da Silva Xiriana; Gilberto Xirixana; Helder Yanomami; Hoaxina Irahana Yanomama; Hopeanao Yanomami; Huti Yanomami; Ismaeu Yanomami; Joaquim Waitheri Yanomami; Jonas Palimitheli; Jonas Wakari Yanomami; Junior Wakari Yanomami; Juruna Yanomami; Kasis Buduutheli; Kasua Adinaldo Yanomami; Kolowo André Sawapali; Laércio Sambrano Sanuma; Lucas Yanomami; Lukas Raimundo Sanoma; Maciel Xirino Yanomami; Magno Junior Iwari Yanomami; Maito Raimundo Sanuma; Mara Xiriana; Marceio Heruri Yanomami; Marcelo Yanomami; Marcos Yanomami; Marinaldo Sanuma; Mauricio Yanomami; Mauro Palimitheli; Meok Rafael Sanuma; Miguel Xapori Yanomami; Miguel Xirixana; Mone Uxi Yanomami; Mozarildo Yanomami; Nair Palimitheli; Naldo Asatali Sanuma; Nelson Hururi Yanomami; Neto Yanomami; Oneron Aratos Yanomama; Oneron Yanomami; Oriaim da Silva Matos; Paulista Yanomami; Raimundo Yanomami; Remo Yanomami; Reokosi Yanomami; Resende Maxiba Apiamô; Ricardo Porori Yanomami; Roberto Yanomami; Rodrigo Sanôma Huwana; Samuel Ilo Sanuma; Sandra Waika; Sarito Yanomami; Sarneti Oruri Yanomami; Saneý Hayari Yanomama; Sasana Sanuma; Silvo Xirixana; Taymim Yanomami; Thomé Maxiba Apiamo; Tiniamo Yanomami; Tino Yanomami; Tomé Yorowanayoma Yanomama; Toreke Yanomami; Trento Separio Yanomami; Vagner Aweta Maxokari Yanomami; Venâncio Yarimari Yanomami; Venâncio Yarimari Yanomami; Vicente Pokai Sanôma.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.
 Boa Vista/RR, 27 de Janeiro de 2012.
 LENIR RODRIGUES LUITGARDS MOURA
 Secretária de Estado da Educação, Cultura e Desportos

Anexo 6 - Parecer nº 42/12, Sobre reconhecimento do Magistério Yarapiari de 27 de dezembro de 2012

		GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO CULTURA E DESPORTOS "Amazônia Patrimônio dos Brasileiros" CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RORAIMA-CEE/RR Av. Santos Dumont, nº 1917, São Francisco-CEP: 69.305-340 Tel. (095) 3624-1555 / Fax: (095)3224-7349	
INTERESSADO: Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR)			
ASSUNTO: Reconhecimento do curso Magistério Yarapiari			
RELATOR: Nildete Silva de Melo			
PROCESSO: Nº. 040/11			
PARECER: Nº. 42/12	CEE/RR	APROVADO EM: 27/12/12	

I - HISTÓRICO:

Deu entrada neste Conselho, Ofício Nº. 801/12/SECD/CEFORR/RR, datado de 07 de dezembro de 2012, por meio do qual a Senhora Simone Rodrigues Batista Mendes, Diretora do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima - CEFORR, encaminha documentação complementar para cumprimento da diligência baixada pelo Parecer CEE/RR Nº. Nº 02/12.

A Documentação encaminhada consta do Projeto Pedagógico do Curso Magistério Yarapiari, devidamente adaptado, conforme solicitação estabelecida no Parecer CEE/RR Nº. 02/12.

II - MÉRITO:

O processo nº 40/11, que trata do Reconhecimento do curso Magistério Yarapiari baixou em diligência na data de 06 de março de 2012, para cumprimento dos seguintes procedimentos: comprovação de certificação de Ensino Fundamental dos alunos cursistas e adaptação do projeto do curso para formação de Magistério em nível médio.

Em outubro do presente ano, em cumprimento à parte da diligência, foi enviada a documentação relativa à certificação de Ensino Fundamental, dos alunos cursistas, quais sejam:

- > Relatório sobre a aplicação dos Exames de Suplência Geral;
- > Parecer Técnico da ACRE/SECD/RR nº. 28/2010, sobre projeto para os Exames de Suplência Geral para os professores Leigos;
- > Diário Oficial do Estado, no qual se encontra publicado Edital 001/2011, de Exame de Suplência Geral para os professores leigos Yanomami;
- > Relação dos candidatos inscritos para o Exame de Suplência-2011;
- > Cópia das provas realizadas;
- > Ata dos Exames de suplência geral;
- > Diário Oficial do Estado, de fevereiro de 2012, no qual foi publicada a relação dos alunos concludentes do Ensino Fundamental, dentre os quais se encontram os Yanomami.

Em 07 de dezembro de 2012, foi encaminhado o Projeto do Curso, com a devida adaptação, concluindo, assim, a segunda parte da diligência. O Projeto ora apresentado possui



GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO CULTURA E DESPORTOS
"Amazônia Patrimônio dos Brasileiros"

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RORAIMA-CEE/RR

Av: Santos Dumont, nº 1917, São Francisco-CEP: 69.305-340

Tel. (095) 3624-1555 / Fax: (095)3224-7349



carga horária de 5.060 (cinco mil e sessenta) horas, distribuídas em 2.340 horas de conteúdos da Base Nacional Comum, 700 (setecentas) horas da Parte Diversificada e 1.280 (mil e duzentas e oitenta) horas de Formação Profissionalizante. Soma-se a isso, 420 (quatrocentos e vinte) horas de Estágio Supervisionado e 320 (trezentos e vinte) horas de Acompanhamento Pedagógico.

Esse Acompanhamento é realizado por um assessor e pode se dá de três maneiras: acompanhamento local; local compartilhado e acompanhamento regional. O primeiro consiste em visita ao cursista, assistência a aulas, conversas com membros da comunidade e com os alunos, com vistas a avaliar a atuação do professor. Depois, é organizada uma agenda de reuniões, avaliações e orientações que visam melhorar as condições de ensino e da aprendizagem nas escolas da floresta.

A forma de acompanhamento compartilhado se caracteriza pela visita ao aluno, como na situação anterior, mas conta com a presença de outros cursistas de outras localidades. No caso do acompanhamento regional, ocorrem encontros por região, nos quais são socializadas e discutidas as metodologias e didáticas aplicadas envolvendo todos os cursistas.

O estágio supervisionado ocorre normalmente da escola da comunidade em que o cursista reside e é feito por meio de acompanhamento pelo assessor que fica, em média, de sete a dez dias em cada escola, observando e orientando a atuação do professor Yanomami.

III - VOTO DO RELATOR:

Por todo o exposto e considerando que a diligência foi cumprida integralmente, sou de parecer favorável a:

- a) Ao Reconhecimento do Curso Magistério Yarapiari.
- b) A certificação dos alunos cursistas, constante na lista publicada no Diário Oficial do Estado de Roraima em 01/02/2012, anexa ao presente Parecer.
- c) A convalidação dos atos praticados, relativos à execução do projeto Magistério Yarapiari, até a presente data.

Este é o Parecer.

V - DECISÃO DO CONSELHO PLENO:

O Conselho Estadual de Educação reunido em Sessão Plenária deliberou, por unanimidade, aprovar as conclusões apresentadas.

Plenário Prof. Adolfo Moratelli, Boa Vista-RR, 27 de Dezembro de 2012.


ILMA DE ARAÚJO XAUD
Presidente do CEE/RR


ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
Membro do CEE/RR



GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO CULTURA E DESPORTOS
"Amazônia Patrimônio dos Brasileiros"

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RORAIMA-CEE/RR

Av. Santos Dumont, nº 1917, São Francisco-CEP: 69.305-340

Tel. (095) 3624-1555 / Fax: (095)3224-7349



[Signature]
FAUSTO DA SILVA MANDULÃO
Membro do CEE/RR

[Signature]
LEILA SOARES DE SOUSA PERUSSOLO
Membro do CEE/RR

[Signature]
ISRAEL RAMOS DE OLIVEIRA
Membro do CEE/RR

RENATO SANTOS BARBOSA
Membro do CEE/RR

[Signature]
NILDETE SILVA DE MELO
Membro do CEE/RR

[Signature]
LAYMERIE DE CASTRO RAMOS
Membro do CEE/RR

JOSÉ HAMILTON GONDIM SILVA
Membro do CEE/RR

EVANGIVALDO DE OLIVEIRA
Membro do CEE/RR

[Signature]
28.12.12

[Signature]

1993
28.12.12

Anexo 7 - Portaria nº. 1396/13/SEED/GAB/RR, Concludentes do curso Magistério Yarapiari, de 20 de julho de 2013.

Portaria nº. 1396/13/SEED/GAB/RR

A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTOS, de acordo com o estabelecido no Art. 28 da Resolução CEE/RR nº14/00 e no uso de suas atribuições legais e regulamentares,

Oficial

BOAVISTA, 20 DE JUNHO DE 2013

RESOLVE:

Art. 1º Tomar Público os nomes dos concludentes do CURSO MAGISTÉRIO YARAPIARI, no ano letivo de 2009, através do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima - CEFORR, localizado no Município de Boa Vista/RR.

CURSO MAGISTÉRIO YARAPIARI - 2009

Alfredo Himotono Yanomama; Alípio Waarinawa Yanomami; Antonio Tihiri Yanomama; Asselmo Xirofino Yanomami; Apolo Xikinari Yanomami; César Yanomama; Dário Vitorio Xiriana; Emio Mayanawa Yanomami; Eudes Koyorino Yanomami; Genivaldo Yanomami; Ivan Yoroana Yanomami; José Arari Yanomama; Lourenço Yoina Yanomami; Marconi Yanomami; Marinaldo Yanomami; Rafael Wanari Yanomami; Raimundo Yanomami; Sidinei Nanari Yanomami;

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Boa Vista/RR, 18 de Junho de 2013.

LENIR RODRIGUES LUITGARDS MOURA
Secretária de Estado de Educação e Desportos

